

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO
NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

PAULA MARIA MATIAS ALVES DIAS

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Avaliação em Educação

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE UM OBSERVATÓRIO
NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

PAULA MARIA MATIAS ALVES DIAS

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR
DOMINGOS FERNANDES**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2014

Agradecimentos

Agradeço aqui a todos aqueles que me apoiaram na elaboração desta dissertação.

Agradeço a disponibilidade do orientador Professor Doutor Domingos Fernandes, insubstituível na sua dedicação, no seu empenho e no seu saber.

A todos os colegas que entrevistei e em especial aos elementos da equipa de autoavaliação do agrupamento que cooperaram sempre com entusiasmo e disponibilidade, aqui vai o meu agradecimento. Sem todos eles este trabalho não faria sentido.

Aos elementos da Direção, Fátima, Nuno e Rui, com quem pude contar com a solidariedade, amizade e força motivadora.

À Angélica, pelos momentos de motivação, dedicação e estima que me proporcionou.

E um agradecimento profundo e sentido ao meu pai, pela fé inabalável ao longo deste meu percurso, aos meus filhos, Tiago e Diogo, pelo apoio constante e ao meu marido, pela compreensão, acompanhamento e apoio ao longo de todo o trabalho.

Resumo

A autoavaliação, mais do que uma prestação de contas, deve estar no cerne de todos os processos educativos pois pode ser um momento privilegiado de reflexão, reorientação das ações empreendidas pelos atores educativos envolvidos em processos de educação e formação.

O principal propósito do estudo desta investigação era avaliar o processo de constituição e desenvolvimento de um observatório da qualidade da educação num agrupamento de escolas onde, naturalmente, a autoavaliação pode desempenhar um papel fundamental. Para tal, ao longo de cerca de um ano, a investigadora acompanhou o observatório integrada no respetivo grupo de trabalho para, deste modo, procurar compreender os procedimentos adotados, as respostas mobilizadas e o seu impacto junto dos diversos intervenientes e interessados no processo de avaliação. O estudo de natureza qualitativa, foi orientado por três questões fundamentais: i) Como se poderão caracterizar os princípios e os processos que deram origem à conceção e constituição do observatório no seu 1º ano de existência? ii) Como é que se orientaram e desenvolveram as principais atividades do observatório? iii) Como é que se poderá avaliar o trabalho produzido pelo observatório?

A investigação contou com a participação de quinze professores que integravam diferentes estruturas orgânicas do agrupamento. A recolha de dados baseou-se na pesquisa documental, no acompanhamento de uma diversidade de reuniões e na realização de entrevistas profundas aos diferentes participantes. A transformação e análise de dados foram desenvolvidas através das técnicas de análise de conteúdo.

Os resultados permitiram compreender que os resultados escolares obtidos através de avaliações internas e externas, foram o principal objeto de análise trabalhado pela equipa que produziu informação e a disponibilizou para que fosse alvo de reflexão nos diversos departamentos do agrupamento. A reflexão efetuada levou à redefinição de estratégias de

intervenção para a melhoria dos resultados escolares, na reorganização do trabalho pedagógico ao nível dos departamentos, dos grupos disciplinares e conselhos de ano. O serviço prestado pelo observatório desenvolveu-se ao nível da organização, uniformização e sistematização do trabalho apresentado. Após o primeiro ano de implementação, uma das oportunidades de melhoria, reconhecida pelos professores participantes, foi a aposta numa maior e mais eficaz divulgação do produto da reflexão efetuada como forma de (re)conhecimento e sustentabilidade do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: avaliação externa; avaliação interna; autoavaliação; observatório da qualidade; resultados escolares.

Abstract

Self-evaluation should be seen not only as a means of accounting for results but also, and even more important, as the core of all educational procedures, since it may become a privileged moment to reflect and reorient the actions set in motion by everyone involved in education and formation dealings.

The main purpose of this investigation study was to assess the process of the establishment and development of a observatory of quality of the education provided by a group of schools, where, naturally self-evaluation plays an important role.

In order for that to happen, for nearly a year, the investigator followed up the observatory integrated in the work group in order to understand all the adopted procedures, the type of answer generated and its impact amongst the stakeholders and all the characters involved in the evaluation process.

The study, of a qualitative nature, was guided by three fundamental questions: How can one characterize the guide lines and the procedures that generated the birth and establishment of the observatory in its 1st year of existence? How were the main activities/actions/procedures

conducted in the observatory, guided/oriented and developed? How can one assess/evaluate the work produced/performed by the observatory crew/staff/elements?

The investigation counted with the participation of fifteen teachers who were part of different organic structures of the school cluster. The collecting of data was based not only upon a documental research, and a thorough monitoring of a range of meetings but also by conducting a series of interviews on the various participants involved. The data transformation and analysis were developed through content analysis techniques.

The results allowed us to realize that the school results obtained due to both internal and external evaluations, were the main object of analysis addressed into by the team, who produced information and made it available so that it could be reflected upon within the various departments of the school group.

The reflection performed led to the redefinition of intervention strategies in the improvement of school results, the reorganization of reorganizing the pedagogical work, inside the different subject groups and year boards. The service provided by the observatory was developed at the level of organization, standardization and systematization of the presented work.

After the first year of implementation, one of the improvement opportunities acknowledged by the participant teachers, was to invest in a larger and more effective disclosure of the reflection product as a means of (ac)knowledgment and sustainability of the work conducted.

Keywords: External evaluation; Internal evaluation; Self-evaluation; Observatory quality; School results.

Índice

Capítulo I – Introdução	9
Enquadramento e Propósitos do Estudo	9
Génese do Observatório	10
Contexto onde se desenvolveu o estudo	10
Criação do observatório	14
Problemas e Questões do Estudo	19
Organização do Estudo	20
 Capítulo II – Revisão da Literatura	 21
Breve Perspetiva Sobre o Desenvolvimento da Escola	21
Avaliação em Educação	25
Fundamentos e perspetivas teóricas sobre educação.	25
Definição, natureza e características da avaliação.	29
Avaliação e discernimento de qualidade.	32
Avaliação de Escolas	39
Uma Síntese de Investigações Empíricas Recentes	46
 Capítulo III – Metodologia	 55
Metodologia Utilizada	56
Técnicas de recolha/produção de dados.	58
Análise de dados	62
 Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados	 64
Conceção e Constituição do Observatório	64
Motivações para a criação do observatório.	64
Fundamentos e propósitos.	67
Dinâmicas da conceção e constituição.	70
Processos de Desenvolvimento do Observatório	72

Principais objetos de observação/análise e formas de implementação.	73
Dinâmicas de trabalho/implementação.	76
Relações dos diferentes setores da comunidade escolar com as dinâmicas do observatório.	82
Envolvimento dos principais <i>stakeholders</i>	88
Resultados/Produtos do Observatório.....	92
Produção, disseminação e utilização da informação.	92
Relações com a avaliação interna/externa.	94
Percepções dos principais <i>stakeholders</i> acerca da utilidade.	100
Relações com a vida pedagógica do agrupamento.	103
Capítulo V – Conclusões, Recomendações e Reflexões Finais	107
Conclusões	107
Conceção e constituição do observatório.	107
Processos de desenvolvimento do observatório.	109
Resultados/produtos do observatório.	113
Recomendações para a Criação de Observatórios	117
Reflexões Finais.....	119
Referências Bibliográficas	122
Legislação Referida	128
Sites Consultados	128
Anexos	129

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma da equipa do observatório	17
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos	11
--	----

Gráfico 2- Evolução CAF retirado de Diagnóstico Organizacional 2011/12	13
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1- Matriz do estudo	20
----------------------------------	----

Quando 2 - Sistema de questões e dimensões de análise das entrevistas	67
---	----

Índice de Siglas

AGE - Agrupamento de Escolas

AM - Ação de Melhoria

CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CG – Conselho Geral

CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DSRLVT - Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo

EAA – Equipa de Autoavaliação

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB23 – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

EE – Encarregados de Educação

EFQM - European Foundation for Quality Management (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade)

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

JCSEE - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

JI – Jardim-de Infância

MISI – Missão para o Sistema de Informação do Ministério da Educação

ME – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OFSTED - The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

PM – Plano de Melhoria da Escola

PD – Pessoal Docente

PE – Projeto Educativo

PND – Pessoal Não Docente

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

Capítulo I – Introdução

Enquadramento e Propósitos do Estudo

Este estudo incidiu sobre o desenvolvimento de um observatório de um agrupamento de escolas pertencente à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) - Direção de Serviços Região Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT). Em particular centrou-se na análise dos mecanismos de autorregulação que as escolas desenvolvem, nomeadamente o da criação de um observatório no sentido de adequarem soluções educativas aos públicos que servem.

O objetivo deste estudo incidiu na compreensão da utilização dada aos resultados da avaliação sumativa interna e externa das aprendizagens dos alunos a partir da constituição e desenvolvimento de um observatório de agrupamento. A estrutura em apreço aparece integrada no plano de melhoria do agrupamento resultado do processo de autoavaliação desta instituição. Pretendeu-se, assim, analisar a implementação e o funcionamento do observatório, no seu primeiro ano, identificando pontos fortes e oportunidades de melhoria, para poder compreender e melhorar o trabalho desenvolvido por esta estrutura.

A investigação baseou-se no trabalho empírico realizado no agrupamento onde a autora exerce as suas funções letivas. O facto da autora do estudo ser, ao mesmo tempo, coordenadora da equipa de autoavaliação, elemento do Conselho Pedagógico (CP), na qualidade de coordenadora de departamento do 1.º ciclo, e coordenadora de estabelecimento de uma Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1), constituiu o fator decisivo, enquanto mais-valia, quer da escolha do tema do estudo a realizar, quer na facilidade no acesso às fontes de informação e ainda na proximidade e facilidade de comunicação com os demais participantes.

A autora assumiu a posição de participante/observadora. Assim, o observatório acima referido constituiu o principal objeto deste estudo.

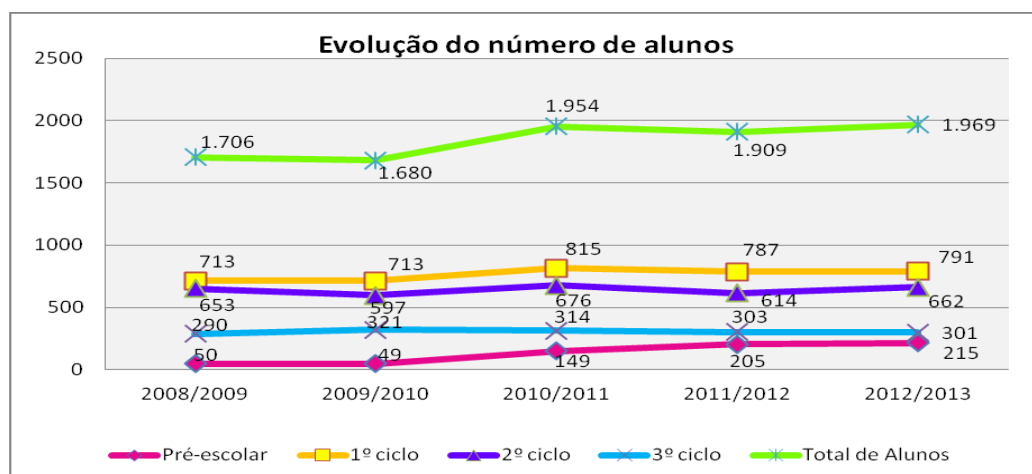
Génese do Observatório

A avaliação é uma condição necessária para a melhoria da qualidade das escolas. (Dias & Melão, 2009).

O processo que esteve na génese da criação do observatório faz parte dos muitos processos que as escolas desenvolvem no sentido de responder às diversas solicitações internas e externas que lhes são colocadas, enquanto instituições, por parte das entidades que supervisionam o trabalho desenvolvido no âmbito das competências que lhe são atribuídas. A escola organiza-se recorrendo aos elementos que dela fazem parte rentabilizando meios e valorizando os saberes dos seus agentes educativos.

Contexto onde se desenvolveu o estudo. Resultado da aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, “o *agrupamento de escolas* é constituído por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, que passaram a poder agrupar-se com base num projeto pedagógico comum.” (Fernandes, 2007a, p.585; Silveira & Lemos, 1998, p.35). O agrupamento alvo do estudo foi homologado em 29 de abril de 2004, situa-se no distrito de Lisboa e é constituído por sete estabelecimentos de ensino: uma escola básica de segundo e terceiro ciclos, escola-sede do agrupamento, a qual constitui uma unidade pedagógica, administrativa e funcional; cinco escolas básicas, três das quais com jardim de infância e um Jardim de Infância. No ano letivo 2012/13 foi frequentado por um total de mil novecentos e sessenta e nove alunos como se pode verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do número de alunos



O AGE tinha ao seu serviço cento e quarenta e nove docentes, sendo 59% professores do quadro. Os setenta e quatro elementos do pessoal não docente, afetos à Câmara Municipal, distribuíam-se pelas categorias de assistentes técnicos e assistentes operacionais.

A lecionação das atividades de enriquecimento curricular (AEC), no primeiro ciclo do ensino básico, era assegurada por catorze técnicos, dos quais três eram colocados pelo Conservatório de Música local e onze pelo agrupamento. A percentagem da frequência destas atividades pelos alunos, do primeiro ao quarto ano, atingia níveis de participação bastante elevados: 98,5% no apoio ao estudo; 98,2% no ensino do inglês; 98,5% no ensino da música e 98,6% em movimento/dança/teatro.

Em relação aos resultados académicos a percentagem de sucesso do agrupamento situava-se em média, do primeiro ao sexto ano de escolaridade, acima dos 91%. No sétimo, oitavo e nono anos rondou os 80%, constatando-se que, com exceção do primeiro ano de escolaridade, nos anos letivos de 2008 a 2011, foi sempre superiores à média nacional. A qualidade do sucesso do agrupamento traduzia-se no grande número dos alunos do 2º e 3º ciclo que transitava sem níveis negativos. No ano letivo de 2011/2012, 60% dos alunos transitaram sem níveis negativos.

No que se refere ao abandono e desistência as situações de risco eram identificadas precocemente tendo sido efetuadas intervenções planificadas, o que levou, nos últimos anos à ausência de abandono escolar no agrupamento.

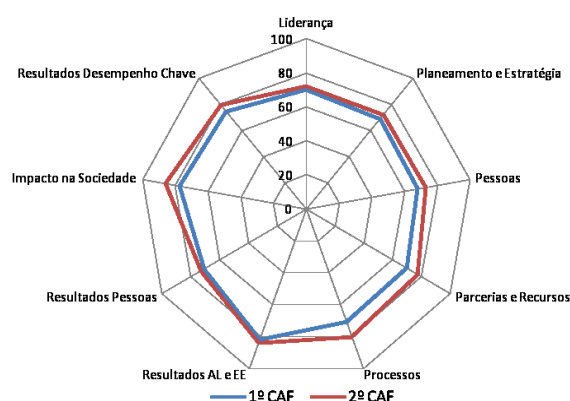
A análise efetuada aos resultados sociais espelhava as ações promovidas pelo agrupamento as quais se orientavam de acordo com os objetivos do seu Projeto Educativo (PE) no sentido da educação integral do aluno e visando o exercício de uma cidadania ativa e participada. Os alunos eram incentivados a participar na vida do agrupamento quer, através dos seus representantes, nos conselhos de turma, quer através de assembleias de delegados, onde todos os delegados das turmas dos segundo e terceiro ciclo eram ouvidos pela direção, identificando os problemas de funcionamento e organização da escola e propondo soluções.

O agrupamento promovia a dinamização de projetos/clubes com o objetivo de proporcionar: o desenvolvimento de competências cívicas e desportivas; a promoção do gosto pela leitura; a promoção do gosto pela matemática; o gosto pela ciência; a educação para a saúde, e a educação ambiental.

O AGE privilegiava ainda a relação com as Associações de Pais, as quais se assumiam como parceiros ativos, contribuindo para a concretização do plano anual de atividades (PAAA) e para o funcionamento do agrupamento através do desenvolvimento da Componente de Apoio à Família (CAF) a nível do pré-escolar e nas Atividades de Tempos Livres (ATL) a nível do primeiro ciclo.

O reconhecimento da comunidade refletia-se nos resultados da autoavaliação realizada em 2011/12, na qual o agrupamento verificou uma evolução positiva ao nível de satisfação e resultados orientados para os alunos e pais/encarregados de educação. Esta satisfação repercutia-se na procura do agrupamento pelos encarregados de educação, e que se revelava através do número elevado de matrículas e pedidos de transferência, para o referido agrupamento.

Gráfico 2 – Evolução CAF retirado de *Diagnóstico Organizacional* 2011/12



Ao nível da prestação do serviço educativo o planeamento do currículo era efetuado pelos departamentos curriculares, nos vários grupos disciplinares e no caso do primeiro ciclo, nos conselhos de ano. Com vista à articulação vertical do currículo, o agrupamento promovia a realização regular de reuniões: entre os educadores e os docentes do primeiro ciclo; entre os docentes do primeiro e segundo ciclo, de língua portuguesa e matemática; entre docentes do segundo e terceiro ciclo através da realização de reuniões semanais de matemática, para aplicação do Plano de Ação da Matemática; entre docentes de língua portuguesa do segundo e terceiro ciclo, no âmbito dos novos programas de língua portuguesa; entre os professores titulares de turma e os técnicos das atividades de enriquecimento curricular (AEC) e a realização de formação por parte dos docentes do quarto ano e do segundo e terceiro ciclo nos novos programas de matemática e em ciências experimentais. A articulação curricular efetuava-se ainda entre os técnicos que lecionavam as áreas desenvolvidas nas AEC e os Departamentos de Línguas e de Expressões, através da realização de reuniões onde era supervisionado o trabalho realizado, programadas atividades e feita a respetiva avaliação.

O acompanhamento do percurso escolar dos alunos, nas transições entre ciclos, efetuava-se através das reuniões de articulação entre educadores/professores titulares de turma/diretores de turma realizadas no início do ano letivo.

Criação do observatório. O AGE iniciou o seu primeiro processo de autoavaliação em outubro de 2008 e que decorreu até dezembro de 2009. No âmbito do desenvolvimento do referido processo, o AGE implementou um modelo de autoavaliação sustentado na *Estrutura Comum de Avaliação* (CAF), enquanto processo de melhoria contínua, o qual visa o desenvolvimento de uma sustentada cultura de Excelência.

Durante 2009 e com o processo de autoavaliação a decorrer, o agrupamento foi alvo de uma avaliação externa, integrada no primeiro ciclo avaliativo que decorreu entre 2006/2011. Nesta avaliação foram identificadas as áreas prioritárias de intervenção mas não foram elaborados planos de melhoria, o que segundo a IGE, poderia condicionar a sustentabilidade do progresso do agrupamento. No Relatório de Escola elaborado por esta entidade, nesse mesmo ano, o domínio *Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento* foi classificado com Suficiente. Os domínios *Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Liderança*, foram todos classificados com Bom.

O agrupamento implementou o seu segundo processo de autoavaliação, retomando o mesmo modelo de autoavaliação sustentado na metodologia CAF, durante os anos letivos de 2011 a 2013, com o recurso a uma empresa de consultoria externa que funcionou como “amigo crítico”. O processo de avaliação continuou a sustentar-se na CAF (*Common Assessment Framework*) a qual é, segundo Geldof (2011), utilizada por um largo número de instituições/escolas. Este é um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional adaptado à educação e através do qual o agrupamento pretendeu melhorar a qualidade do serviço prestado.

A procura da qualidade por parte das escolas tem-se refletido na existência de ofertas cada vez mais diversificadas e diferenciadas que surgem da necessidade de ajustar a educação aos

públicos que pretendem servir. Como refere Gentili (1997) numa “sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social” (p.176). A instituição educativa, deve ter presente, tal como Stake & Schwandt (2006) afirmam, que “a qualidade é multifacetada, contestada, e nunca totalmente representada” e “Discernir qualidade é um comportamento humano.” (pp.405-411).

O observatório, principal objeto deste estudo, apareceu como resultado do desenvolvimento do acima referido processo de autoavaliação. Da leitura do excerto da ata do Conselho Pedagógico (CP) podemos verificar as razões subjacentes à constituição do referido observatório.

Decorrente da análise efetuada a equipa sentiu a necessidade da criação de um observatório da qualidade da avaliação no agrupamento por forma a criar um espaço em que estivessem disponíveis os dados dos diversos resultados dos processos de avaliação. Estes indicadores permitem aos diversos departamentos e serviços reorientar e redefinir as suas práticas e estratégias no sentido da melhoria dos resultados do agrupamento nas suas diversas vertentes: qualidade das aprendizagens, qualidade da escola e qualidade da avaliação do desempenho docente”. (Ata N.º 1 do Conselho Pedagógico, setembro, 2012)

De acordo com a legislação em vigor, nomeadamente o Despacho Normativo 24-A/2012, no seu artigo 6.º *Registo, Tratamento e Análise da Informação* vem referido que: i) Em cada escola devem ser adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à

avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho; e que ii) a informação tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar. No sentido de responder às necessidades sentidas, a equipa responsável pelo funcionamento do observatório, no ano letivo 2012/13, deu prioridade à *Qualidade do Sucesso e Cumprimento das Regras e Disciplina* referente aos campos de análise dos *Resultados Escolares e Resultados Sociais*.

No dia vinte e seis do mesmo mês, setembro, realizou-se uma reunião da equipa de autoavaliação do Agrupamento com o objetivo de delinear o enquadramento do observatório e perspetivar as funções/propósito do mesmo. Nessa mesma reunião a equipa definiu que o *Observatório do agrupamento*, teria como propósito analisar/interpretar e difundir os dados referentes aos indicadores em estudo nos diversos domínios, identificando pontos fortes e aspetos a melhorar, propondo, em sede de conselho pedagógico, ações e planos de melhoria que estabelecessem estratégias para a superação dos problemas. Para o ano letivo 2013/14 foi dada prioridade à qualidade do sucesso e cumprimento das regras e disciplina referentes aos campos de análise dos resultados escolares e sociais. (*Projeto Ações de Melhoria 2012/13*)

A referida estrutura funcionou na dependência do Conselho Pedagógico para obtenção e interpretação dos dados e definição de planos ou ações de melhoria. Na Figura 1 apresenta-se o organograma da equipa do observatório.

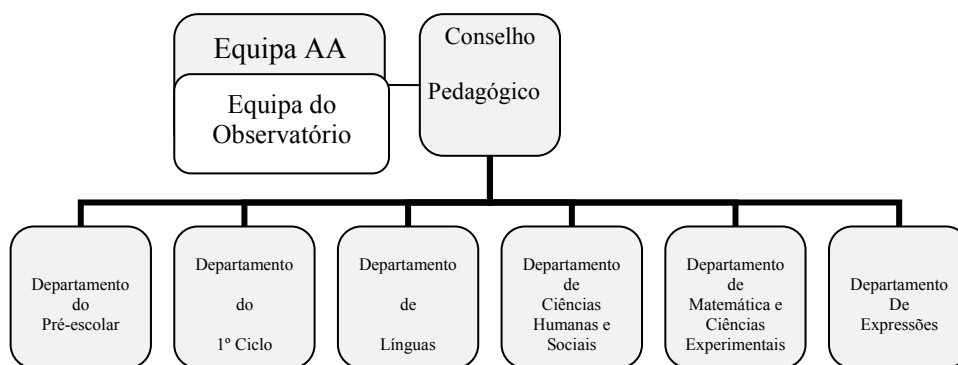


Figura 1 – Organograma da equipa do Observatório

A equipa do observatório, para o domínio dos resultados sociais e académicos, definiu indicadores a analisar por período escolar e no final do ano letivo tendo por base as metas estabelecidas no Projeto Educativo do Agrupamento.

Por período escolar foram definidas as taxas de sucesso nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos: i) a escola tem conseguido contribuir para que a taxa de sucesso escolar global seja superior a 93% no 1º Ciclo, superior a 97,9%, no 2.º Ciclo, superior a superior a 93, 1% e no 3.º Ciclo superior a 84% e ii) a melhoria da segurança e da disciplina.

Para o final do respetivo ano letivo foram definidos cinco objetivos: i) a escola tem conseguido contribuir para o sucesso das crianças do pré-escolar no seu desenvolvimento global; ii) a escola tem conseguido contribuir para a diminuição das taxas de abandono escolar; iii) a escola tem conseguido contribuir para o aumento da média das classificações internas dos alunos; iv) a escola tem conseguido contribuir para o aumento da média da classificação dos alunos nos exames nacionais e v) a escola tem conseguido contribuir para o aumento da percentagem de alunos com melhoria nas avaliações às disciplinas com apoio.

Durante o ano de constituição e implementação do observatório, no decurso do mês de abril de 2013, o AGE foi alvo da segunda avaliação externa, integrada no novo ciclo avaliativo da IGEC. O relatório produzido, datado de abril de 2013, expressava a avaliação efetuada aos três domínios em análise: *Resultados; Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*,

todos avaliados com Muito bom. No domínio da *Autoavaliação e Melhoria* a avaliação efetuada expressou a existência de evidências que representavam a “valorização da autoavaliação enquanto estratégia destinada ao desenvolvimento da ação do Agrupamento, bem como da própria avaliação externa ” (IGEC, 2013, p.9). Dos pontos fortes assinalados destacava-se o relativo aos progressos efetuados no campo da autorregulação, com impacto na sustentabilidade do trabalho do Agrupamento. Como referem Stake & Schwandt (2006, p.405) uma avaliação de qualidade não deve atender só à integridade ou só ao impacto mas também à qualidade dos resultados. A garantia da qualidade através das funções de auditoria e supervisão visam garantir a eficiência do serviço público conseguido através da publicação dos resultados e da sua transparência em todo o processo. A aposta na melhoria do serviço prestado, por parte das escolas, passou a ter que contemplar obrigatoriamente, a partir de 2011, a elaboração e implementação de um *plano de melhoria* tal como vem referido na página eletrónica da IGEC:

(...) na sequência e de consequência da avaliação externa e na linha da sugestão do Conselho Nacional de Educação no sentido de ser «*definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE*» (Recomendação n.º 1/2011), no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página a escola deve apresentar um plano de melhoria. O mesmo deve conter a acção que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento de escolas.¹

¹ IGEC: < <http://www.ige.min-edu.pt/>> Acedido em 7 de outubro de 2012

Para Cuttance (2006) “Existe uma dualidade nos conceitos de responsabilidade final e de desenvolvimento aplicáveis aos sistemas educacionais. A responsabilidade final refere-se a provar a qualidade e o desenvolvimento refere-se a melhorar a qualidade” (p.23).

Problema e Questões do Estudo

Os objetos e as dimensões da matriz constituem-se como a base do trabalho efetuado na recolha, seleção e análise dos dados recolhidos. A partir da matriz foram definidas as seguintes questões de avaliação:

Questões orientadoras do estudo

1. Como se poderão caraterizar os princípios e os processos que deram origem à conceção e constituição do observatório no seu 1º ano de existência?
2. Como é que se orientaram e desenvolveram as principais atividades do observatório?
3. Como é que se poderá avaliar o trabalho produzido pelo observatório?

Quadro 1 - Matriz do estudo

Objetos		Dimensões
Conceção e Constituição do Observatório		Motivações para a criação do observatório
		Fundamentos principais
Processos de Desenvolvimento do Observatório		Propósitos estabelecidos
		Dinâmicas da conceção e constituição
Resultados/Produtos do Observatório		Principais objetos de observação/análise
		Formas de implementação
		Dinâmicas de trabalho/de implementação
		Relações dos diferentes sectores da comunidade escolar com as dinâmicas do observatório
		Envolvimento dos principais <i>stakeholders</i>
		Informação produzida
		Utilização da Informação
		Disseminação da informação
		Relações com a avaliação interna/externa
		Utilidade (Perceções dos principais <i>stakeholders</i>)
		Relações com a vida pedagógica do agrupamento

Organização do Estudo

Este estudo foi organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, *Introdução*, apresentou-se uma abordagem de carácter geral dando a conhecer a razão da escolha do tema, o seu enquadramento, a descrição do processo que esteve na origem da criação do observatório e do processo de autoavaliação do agrupamento em estudo. Identificou-se o problema e as questões de avaliação, apresentou-se a matriz do estudo e o respetivo cronograma.

No segundo capítulo, fez-se a *Revisão da Literatura*, apresentou-se uma breve perspetiva sobre o desenvolvimento da Escola e apresentaram-se os contributos teóricos para o tema, com incidência para o domínio científico da Avaliação em Educação: Fundamentos e Perspetivas Teóricas sobre Avaliação, Definição, Natureza e Características e Avaliação e Discernimento de Qualidade; Avaliação de Escolas e analisaram-se trabalhos académicos, dissertações, comunicações e orientações relativas à avaliação de escolas: avaliação externa e avaliação interna/autoavaliação.

No terceiro capítulo, *Metodologia*, referiu-se a metodologia utilizada no trabalho e abordou-se, de uma maneira geral, a metodologia qualitativa e as suas características, definindo os participantes e os procedimentos de recolha e análise de dados.

No quarto capítulo analisaram-se os resultados face aos objetivos e questões orientadoras do estudo.

Finalmente no quinto capítulo apresentaram-se as conclusões do estudo, as suas limitações, algumas recomendações e reflexões finais.

Capítulo II - Revisão da Literatura

Para efeitos da realização deste estudo de avaliação desenvolveu-se uma revisão de literatura que incidiu sobre dois temas fundamentais. A escola porque é o meio através do qual os indivíduos têm acesso ao conhecimento e à produção do mesmo assumindo um papel fundamental na formação das sociedades. A avaliação porque é uma disciplina fundamental das sociedades e está orientada para ajudar a melhorar todos os seus aspetos providenciando afirmações do valor e do mérito dos programas e serviços, entre outros. Procurou-se obter conhecimento sobre alguns estudos nacionais e internacionais realizados cujo âmbito se insere nos resultados dos processos de autoavaliação de escolas.

Segundo Nóvoa (1992) o aumento da importância dada à escola, enquanto organização, constituiu uma das evoluções mais expressivas dos sistemas educativos nos anos 80. Para o autor as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se revela o jogo dos atores educativos internos e externos.

Breve Perspetiva sobre o Desenvolvimento da Escola

Para Paulo Freire (1996) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo: ensinar exige liberdade e autoridade: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. A chamada “crise da escola” a que temos vindo a assistir deve-se ao facto de as mais variadas reformas educacionais, que têm acontecido por todos os sistemas de ensino, não terem conseguido dar resposta aos problemas que têm afetado os sistemas escolares. Como afirma Santomé (2001) “A visão que hoje em dia se tem das instituições escolares como veículos de transmissão de saberes de forma a perpetuar o modelo de sociedade em vigor no tempo, já é do passado.” (p.232).

A partir do final da década de 60 foi-se instalando um sentimento de insatisfação designado como uma “crise mundial da educação” (Canário, 2007). Segundo o autor, o século XX foi marcado pelo triunfo da escolarização mas quanto mais as sociedades se escolarizam mais se deparam com problemas de ordem social e ambiental. O período posterior à Segunda Guerra Mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, período correspondente à expansão quantitativa dos sistemas escolares associada a desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (Canário, 2007).

No final do século, conforme o relatório publicado pela Unidade Europeia da Rede EURYDICE (2007), podemos referir três décadas de mudança na Europa, iniciadas nos anos 80 até aos nossos dias, e impulsionadas pelas teorias de autonomia das escolas. O movimento da autonomia das escolas difundiu-se a partir dos anos 90 tendo vindo a aumentar o número de países que adotaram este tipo de gestão de escolas. Acompanhando esta evolução, os países que avançaram em primeiro lugar estão a ampliar, em grande número, as responsabilidades detidas pela escola. No âmbito da tradição em matéria da autonomia das escolas, na Europa, destacam-se dois países: a Bélgica e os Países Baixos. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio veio estabelecer o princípio da autonomia das escolas e foi sendo gradualmente aplicado nas escolas até 2006 (EURYDICE, 2007).

A escola, com que hoje nos confrontamos, excede em muito os papéis que lhe reconhecíamos como transmissora de conhecimentos. Reconhecer-lhe autonomia implica que esta crie laços com a comunidade em que está inserida numa relação de reciprocidade com vista a dar resposta às necessidades sentidas e aos objetivos definidos. A autonomia é um dos princípios essenciais das políticas educativas dos anos 90 a qual implica, segundo Brown (citado em Nóvoa, 1992), a responsabilização dos atores sociais e profissionais assim como implica aproximar o centro da decisão da realidade escolar.

Para Fernandes (2007a), em Portugal, a Lei n.º 115/97 aparece como um marco na reestruturação e nos processos de tomada de decisão no sistema educativo português e serviu de base à necessidade de “descentrar e descentralizar processos de administração e gestão das escolas” (p.584). A partir desta data, cada escola passa a ser responsável pela conceção, desenvolvimento e avaliação: do projeto educativo; do projeto curricular; do regulamento interno e do plano anual de atividades.

A autonomia das escolas EURYDICE (2007) apoia-se, cada vez mais, no campo de ação da melhoria dos serviços públicos e da educação pública em particular. Esta tendência é comprovada pelo desenvolvimento de mecanismos de responsabilização da mesma. Na maioria dos países a autonomia das escolas é utilizada, neste momento, como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino (p.14). Neste sentido as ações de avaliação têm vindo a desenvolver-se evoluindo desde uma forma tácita, nos anos 80, até a uma ação mais formalizada, nos anos 90. Na maioria dos países europeus, como é o caso de Portugal, esta função de avaliação está a cargo das inspeções que avaliam as escolas no âmbito da sua autonomia. Em muitos países, desde o final dos anos 90, foram normalizados os critérios utilizados para avaliar as escolas. No nosso país, desde 1999, o sistema de inspeção adotou um modelo de “avaliação integrada” que abrange áreas como a da organização e gestão da escola, do ambiente escolar, do desempenho dos alunos, entre outras. Esta tendência, no sentido da normalização, parece corresponder a um reforço da responsabilização das escolas e a uma crescente profissionalização dos serviços de avaliação. Assistimos, assim, como vem referido no estudo da Rede EURYDICE (2007) ao desenvolvimento de uma tendência no sentido da *multirresponsabilização*.

A responsabilização das escolas perante as famílias desenvolveu-se em Portugal a partir de meados dos anos 90 tendo vindo a aumentar o número de países em que as escolas têm de prestar contas a diversos organismos: Ministérios da Educação, autarquias locais e

comunidade em geral: encarregados de educação e parceiros externos. Em certos países esta responsabilização tomou a forma de uma relação contratual entre as escolas e as autoridades que as tutelam. A partir de 2006, Portugal adotou um processo de experimentação de um “contrato de autonomia”. A autonomia das escolas assume então dois sentidos: i) uma maior liberdade das escolas, decorrente da transferência de responsabilidades e ii) um controlo a uma escala cada vez mais nacional, através da monitorização dos resultados (EURYDICE, 2007, pp.40-42). Nesta evolução da responsabilização por parte das escolas há que referir a publicação do Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março com a proposta para o modelo de Avaliação Externa do próximo ciclo, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho que procede à alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 e que reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa e mais recentemente a Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto a qual estabelece o contrato de autonomia e a adoção de dispositivo e práticas de autoavaliação adequadas e consequentes (requisitos).

Como refere Rocha (1999), em Portugal, por décadas, as escolas do Ensino Não Superior foram governadas de forma burocrática dependendo na sua organização e funcionamento de órgãos centrais do Ministério da Educação. No entanto, nestes últimos anos tem havido uma alteração em relação ao estatuto da escola no âmbito das Ciências da Educação e da mais recente legislação, no sentido de uma escola com um maior grau de autonomia e com uma consequente e adequada avaliação.

A escola é um contexto formal de aprendizagem, ao universalizar o acesso à escola, ou seja, ao proporcionar uma educação para todos, esta passou a ser o local frequentado pelas crianças que querem lá estar; as que não encontram na escola os desafios à aprendizagem e as que, devido a características específicas, obrigam a escola a ser criativa, imaginativa na busca de atitudes e meios para que aprendam (Sim, 2005). A escola deverá então ser entendida

como um espaço aberto, pleno de interações em que pais, alunos, professores e demais elementos da comunidade educativa interagem entre si e com a comunidade em geral. Como refere Gomes (2004) ” O caminho da escola, contornando trajetos de sombras e penumbras, pode e deve ser um projeto de luz (, . .) Quando os caminhos estão iluminados, os próprios obstáculos podem tornar-se elementos de adorno e de fascínio.” (p. 63). Ao ter-se convertido num direito universal e num dever a ser satisfeito em condições de igualdade para todos, a escolaridade básica obrigatória é uma das representações coletivas ou imagens cognitivas partilhadas pela sociedade (Gimeno, 2002).

Avaliação em Educação

Tendo em conta os objetivos do estudo, nesta seção procuraremos articular os conhecimentos adquiridos sobre avaliação, em particular os que irão ser utilizados para análise dos processos envolvidos na constituição e implementação do observatório em estudo. “A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos, para seres humanos ” (Fernandes, 2006, p.36) é uma questão sobretudo pedagógica, e encontra-se ligada ao desenvolvimento pessoal, social e académico das pessoas (Fernandes, 2008, 2011).

Fundamentos e perspectivas teóricas sobre avaliação. Desde o início do século XX, que as conceptualizações sobre avaliação se têm sucedido numa perspectiva não só evolutiva mas também diversificada, baseando-se em pressupostos políticos e filosóficos e em princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos em que apoiam a sua conceção e desenvolvimento.

As diferentes abordagens da avaliação têm acompanhado a evolução das ciências sociais e das ciências da educação no que diz respeito às bases epistemológicas, ontológicas e

metodológicas. As abordagens em avaliação desenvolvem-se com base num conjunto de elementos que toda a avaliação deverá integrar: i) os principais propósitos da avaliação; ii) a perspectiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; iii) o papel do avaliador ou dos avaliadores; iv) o papel e o grau de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados nos resultados da avaliação; v) a definição da audiência, ou das audiências a privilegiar; vi) a natureza e divulgação do relatório da avaliação. Toda a avaliação tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral (Fernandes, 2010).

Segundo Fernandes (2010) temos abordagens empírico-racionalistas e outras que são baseadas em racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas. Nas primeiras, procura-se a verdade através de uma avaliação o mais objetiva possível, em que os avaliadores procuram tomar uma posição de neutralidade e distanciamento dos objetos de avaliação. Neste caso as metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa. Nesta abordagem há muito pouca, ou quase nenhuma, participação dos que, de alguma forma, estão interessados ou que podem ser afetados pelo próprio processo de avaliação. Por exemplo, utilizam-se testes ou questionários em que, naturalmente, há pouca ou nenhuma participação daqueles que estão de alguma forma interessados ou podem ser afetados pelo processo de avaliação.

Nas segundas, a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores dificilmente conseguirão deixar de influenciar ou ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar. Neste caso aqui as metodologias utilizadas são de natureza qualitativa e existe, de uma maneira geral, o envolvimento, das pessoas, no processo de avaliação. Por exemplo, estudos de caso ou etnografias, em que existe um envolvimento ativo, das pessoas, no

processo de avaliação. Como exemplos teremos as abordagens declaradamente empenhadas com determinadas agendas sociais e políticas que sustentam alterações que garantam a igualdade de acesso, em todos os setores da sociedade, a oportunidades nos domínios da educação, saúde e serviços sociais. Entre outras podem destacar-se a *Avaliação Democrática e Deliberativa* de House e Howe (2003), a *Avaliação Recetiva* de Stake (2003), a *Avaliação Construtivista* de Guba e Lincoln (1989) e a *Avaliação Focada nos Utilizadores e na Utilização* de Patton (2003).

Entre estas duas abrangentes perspetivas de avaliação existe uma diversidade de abordagens em que se destaca a *Avaliação Orientada para os Consumidores* de Scriven (2000), a *Avaliação Orientada para a Prestação de Contas e para a Decisão* de Stufflebeam (2003) em que se inclui o modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) e a *Avaliação Baseada em Estudos de Caso* de Stake (1995) e Yin (1992). Torna-se importante compreender a natureza e características específicas de cada uma das diferentes abordagens porque nos ajudam na obtenção do conhecimento para planear e desenvolver práticas de avaliação (Fernandes, 2007, 2010).

Nestas últimas décadas tem-se procurado estabelecer um enquadramento e uma sistematização da diversidade de abordagens existentes no campo da avaliação em educação. A mais recente é de Stufflebeam (2000) que propôs o agrupamento das diversas abordagens de avaliação em quatro categorias; i) as *Pseudoavaliações*, em que os processos e resultados produzidos são incompletos ou têm pouca ou nenhuma validade, exemplo disso são as avaliações controladas politicamente; ii) as *Avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos*, ou *Quase-avaliações*, as quais se caracterizam pela formulação de questões cujas respostas podem não ser suficientes para nos pronunciarmos acerca do valor ou do mérito de

um dado programa e/ou pela utilização de um ou mais métodos preferenciais (Avaliações baseadas em objetivos; Avaliações orientadas pelos resultados ou avaliações de valor acrescentado; Avaliações baseadas no método experimental; Avaliações baseadas em estudos de caso, Avaliações baseadas em métodos mistos); iii) *Avaliações orientadas pela melhoria e/ou prestação de contas* cujo enfoque reside na necessidade de se avaliar compreensivamente o mérito e o valor de um dado programa ou objeto (Avaliações orientadas para a decisão e para a prestação de contas; avaliações orientadas para os consumidores e Avaliações orientadas para a acreditação e para a certificação) e iv) *Avaliações orientadas por uma agenda social*, cuja principal finalidade é a de contribuir para a transformação e a melhoria da sociedade através de elevados índices de participação por parte dos *stakeholders* (Avaliação deliberativa e democrática, Avaliação construtivista, Avaliação focada na utilização e nos utilizadores e Avaliação recetiva). Neste tipo de avaliações a experiência vivida e as práticas dos diferentes intervenientes ocupam um lugar de destaque. Os conceitos de experiência vivida e de prática propiciam novas formas de olharmos para a avaliação pois sublinham a necessidade e a importância de passarmos a ter em conta conceitos analíticos que nos ajudam a compreender a natureza processual e deliberativa da prática (Fernandes, 2010).

Segundo Donaldson (2003, citado por Fernandes, 2010, p.12) a avaliação baseada na teoria é abrangente e profunda e decompõe-se em três momentos: primeiro elabora-se teoricamente acerca do programa, depois formulam-se e seleccionam-se questões de avaliação e, finalmente, responde-se a essas mesmas questões. A perspetiva da avaliação orientada pela teoria baseia-se no esforço de integração, realizado nos últimos 30 anos, de abordagens inspiradas em racionalidades objetivas. Há autores que sustentam que a avaliação não pode dispensar as teorias provenientes de diferentes áreas de conhecimentos e devem-se considerar habitualmente três tipos de teorias: a) teorias de avaliação; b) teorias de programas e c)

teorias das ciências sociais (e.g., Alkin, 2004; Shadish *et al.*, 2004). As teorias da avaliação são essencialmente prescritivas, estas ao proporcionar orientações consistentes que estejam de acordo com princípios e standards geralmente aceites: rigor, utilidade, adequação ética, exequibilidade; podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de práticas de avaliação. As teorias das ciências sociais são relevantes porque estudam fenómenos que ocorrem no âmbito de desenvolvimento de um dado programa e analisam as condições sociais que se pretendem melhorar. Assim como são relevantes na análise e interpretação dos resultados das avaliações. A teoria dos programas permite compreender a natureza do que se quer avaliar e os pressupostos que estão na base de certo tipo de programas. A teoria de um programa não é mais do que um enquadramento que nos ajuda a determinar de que formas é que um projeto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social. Uma boa conceptualização do programa é uma condição indispensável para que se possam formular as questões de avaliação mais adequadas, pertinentes e relevantes. Em qualquer processo de avaliação estão presentes três elementos principais: i) a teoria do programa; ii) a utilização de métodos e procedimentos rigorosos que garantam a credibilidade; e iii) a seleção de métodos. Não há assim uma estratégia metodológica que seja preferível a qualquer outra (Fernandes, 2010).

Definição, natureza e características da avaliação. Avaliar é uma das ações mais espontâneas e naturais do ser humano. Para Stake (2006) nascemos sendo já avaliadores mas não necessariamente bons avaliadores. Todos avaliamos no nosso dia-a-dia, esta avaliação tácita ou informal é um processo fundamental para que possamos regular as nossas ações e decisões pessoais e profissionais. Mas esta avaliação pode ser insuficiente ou insatisfatória porque é muito influenciada pelas expectativas e preferências das pessoas e estas dependem, como sabemos, das suas experiências, saberes e conceções. Nestas condições,

pode tornar-se numa avaliação muito parcial e enviesada em que, quer para os que formulam o juízo avaliativo, quer para os outros, não são claros quais os fundamentos dessa formulação (Fernandes, 2010).

A avaliação faz parte do dia-a-dia, enquanto prática social, tem por fim contribuir para a resolução de diferentes tipos de problemas que afetam a sociedade, este é um processo fundamental para que possamos “ ajustar ou regular as nossas ações profissionais” (Fernandes, 2006). A avaliação informal é tácita e utilizada por todos, facilitando a tomada de decisões na gestão quotidiana. Não é deliberada nem utiliza instrumentos formais, antes se baseia, exclusivamente, em experiências e conceções pessoais, é subjetiva. A avaliação informal é muitas vezes insuficiente e insatisfatória porque é bastante dependente das experiências, conhecimentos e perceções das pessoas sendo assim influenciada por tudo o que as pessoas vivem e pelo que anseiam (Fernandes, 2007).

A avaliação de natureza formal é a que segue a lógica da ciência; é intencional e sistemática e pretende discernir a qualidade de um determinado objeto o mais rigorosamente possível. Esta tem uma abrangência e profundidade obtidas através da clarificação de critérios e da exibição de evidências subjacentes a um dado juízo avaliativo. Para tal, recorre à definição clara de critérios que fundamentarão os juízos de valor com o mínimo de parcialidade. Avaliamos aprendizagens escolares, docentes, projetos, programas, políticas educativas (Fernandes, 2007). É a avaliação quantitativa, mais objetiva, analítica e baseada em standards (Stake, 2006).

Apesar das diferenças, tanto a avaliação informal como a formal contribuem com informação para o conhecimento da realidade e produzem conhecimentos acerca da realidade, interagem

entre si e relacionam-se, complementando-se, mas a natureza dessa interação ainda é pouco conhecida (Fernandes, 2013). Ao sermos confrontados com a avaliação formal de uma escola, será muito difícil não ter em conta a nossa avaliação informal e desta forma haverá uma interação/relação entre os tipos de conhecimentos gerados por uma e por outra, devendo considerar-se complementares. A avaliação formal e a avaliação informal podem assim relacionar-se de três formas diversas: i) a avaliação formal vista como um desenvolvimento e uma melhoria no gênero de conhecimento criado pela avaliação informal porque o torna mais fundamentado e mais explícito em evidências diversas; ii) a avaliação formal e a avaliação informal geram diferentes tipos de conhecimento potencialmente complementares e iii) a avaliação formal e a avaliação informal desafiam-se e questionam-se, entre si, produzindo formas interativas de conhecimento (Stake, 2006; Fernandes, 2013).

A avaliação de programas não é uma ciência exata e dificilmente teremos avaliações de programas ou avaliações em geral, que sejam definitivas (Fernandes, 2011). Particularmente na área das ciências humanas, é muito difícil controlar o objeto de estudo, as variáveis e conseguir um consenso nos critérios que se utilizam. Chegar, portanto, a uma generalização é complicado. Apesar disso, uma avaliação pode ser válida e de qualidade. Isto é, tem que se orientar por princípios que lhe reconheçam rigor, utilidade, significado e relevância social. Para tal, é fundamental que seja primeiramente exequível, útil, rigorosa e eticamente adequada mas também transparente, delimitada, democrática e participada. (Fernandes, 2006, 2011). A avaliação enquanto disciplina científica, tem evoluído desde uma perspectiva objetivista, em busca da verdade, passando por uma perspectiva subjetivista em busca de alternativas, até uma perspectiva mais pragmática, em busca da utilidade (Fernandes, 2010). Ou seja uma disciplina com uma lógica e metodologias próprias, com um núcleo de matérias e conceitos fundadores, com capacidade para desenvolver afirmações avaliativas, rigorosas,

consistentes, válidas, úteis e com significado para as pessoas e comunidade em geral, onde se inclui a avaliação de escolas. Contribuindo, para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade. Confirmadas estas características, teremos, realmente, a avaliação como um processo que contribui para a melhoria da vida social (Fernandes, 2010).

Avaliação e discernimento de qualidade. A qualidade é um atributo que as instituições desejam ver associado ao serviço que desenvolvem. Este conceito tem sido definido de distintas maneiras pelos mais diversos autores. No seu sentido mais amplo, “qualidade é um atributo dum produto ou serviço que pode ser melhorado (. . .) A qualidade não são só produtos e serviços mas também inclui *processos, ambiente e pessoas*.” (Goetsch, & Davis, 2000, p.48).

A qualidade é um conceito complexo e multifacetado, por isso a afirmação de que o que se avaliou tem qualidade terá sempre que se relacionar com o sistema de concepções e com as teorias sociais do avaliador (Stake & Schwandt, 2006). Na área de educação, questões sobre o significado de qualidade ou de uma educação de qualidade, terão as mais variadas respostas, “segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.” (Oliveira & Araújo, 2005, p.8).

No âmbito da avaliação de escolas o argumento principal é que “a avaliação é uma condição necessária para a melhoria da qualidade das escolas.” (Dias & Melão, 2009, p.193).

Discernir a qualidade de um dado ente está no cerne do processo avaliativo mas não é fácil encontrar um consenso acerca do seu significado. Poderemos sempre encontrar um conjunto de características que constituem objetos privilegiados de avaliação. Na formulação de juízos avaliativos estarão sempre presentes apreciações relativas à qualidade do que se avaliou o que pressupõe uma certa forma de avaliar a qualidade. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é procurar os indicadores utilizados socialmente para a avaliar. “Nessa

perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira (Oliveira & Araújo, 2005, p.8). Deve-se ter em conta os significados atribuídos pelos intervenientes às experiências vividas no âmbito de um dado programa, qualidade determinada pelo que as pessoas vivem e sentem ou determinados critérios e standards a partir dos quais se poderá fazer apreciações relativas à qualidade do que se avalia, qualidade apreciada de forma objetiva (Fernandes, 2007).

A avaliação consiste em reconhecer a qualidade para informar sobre a evidência dessa qualidade a outras pessoas mas a soma da qualidade das partes pode não representar bem a qualidade do conjunto. Apreciar a qualidade é uma construção humana, por mais oculta que possa estar, a qualidade enriquece a vida mas se forem utilizados standards inapropriados pode ficar reduzida, não só para alguns, mas para todos nós (Stake, 2006). Os standards relacionam-se com um certo padrão de excelência determinada a partir de sistemas de conceções que lhes indicam o que é a qualidade. Cabe aqui explicitar a diferença entre critério e standard, o critério indica-nos um descritor, um atributo, uma característica de um dado objeto enquanto o standard se refere à quantidade dessa característica ou desse atributo que é necessária para uma determinada valoração.

As avaliações formais, destinadas a avaliar programas, devem assentar em princípios claros e ter em conta determinadas normas que permitam verificar a sua qualidade. Em 1975, nos Estados Unidos, foi criado o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), responsável pela publicação dos padrões de avaliação de programas, resultado da participação empenhada e representativa das grandes organizações científicas e profissionais da educação dos Estados Unidos da América e, também, do Canadá. O JCSEE é credenciado

pelo Instituto Nacional Americano de Padrões (American National Standards Institute - ANSI), sendo os padrões por ele aprovados considerados Padrões Nacionais Americanos. Os standards constituem-se como um quadro de referência que reflete as boas práticas em avaliação e, a sua utilização, apela a uma mobilização do saber que neles vem expresso. A leitura destes proporciona uma perspetiva alargada da complexidade e dificuldade da atividade de avaliação em todas as suas dimensões, assim como dos seus condicionalismos e exigências. Os Program evaluation standards organizam-se em torno de cinco categorias: utilidade; exequibilidade; adequação ética; rigor e utilidade (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation-JCSEE*, 1994). Relativamente a cada uma destas categorias foram definidos “standards” que, no fundo regulam o que deve ser uma “boa avaliação”, isto é, uma avaliação credível e que produz resultados úteis para as pessoas e para a sociedade.

A avaliação baseada em critérios é fundamental mas a avaliação baseada na experiência e na interpretação não o é menos (Stake, 2006). Esta maneira de entender a avaliação orienta-se para o pensamento do Séc. XXI, em que metaforicamente podemos referir que a investigação educativa se orienta no sentido da necessidade de se construírem pontes entre a metodologia qualitativa e quantitativa, entre a avaliação compreensiva e a avaliação baseada em standards (Idem, Ibidem, 2006).

Estamos aqui perante duas perspetivas epistemológicas que nos levam a encarar a qualidade de forma diversa também. Numa a qualidade é definida com base num conjunto de critérios ou standards e, neste caso, os avaliadores, têm a tarefa de definirem/escolherem qual será o critério ou critérios que poderá determinar se um programa ou um determinado objeto tem ou não qualidade. Trata-se da qualidade como medida. A avaliação é orientada por uma racionalidade objetiva e técnica em que há uma certa distanciação em relação ao objeto. Noutra a qualidade é definida pela experiência vivida com os diferentes aspetos do objeto que se pretende avaliar. Trata-se da qualidade como experiência. É uma avaliação orientada por

uma racionalidade subjetiva e interpretativa em que existe uma relação ou interação com o objeto. Para Stake (2006) estas duas formas de pensar devem estar articuladas, mas tal como numa ilusão de ótica, só uma delas é visível num dado momento. Faremos melhor o nosso trabalho se utilizarmos uma e outra, não para as fundir mas para deixar que essas mútuas diferenças nos levem a uma reflexão mais profunda (p.23).

Estamos perante duas visões da qualidade, a qualidade como medida e a qualidade como experiência. Na perspetiva da qualidade como medida a importância é dada à identificação e definição de standards e de critérios com os quais se comparará o objeto que se vai avaliar. As evidências que permitem avaliar na qualidade como medida são indicadores observáveis e mensuráveis que se podem comparar com critérios e standards. Este processo é caracterizado pelo pensamento criterial o qual obedece à lógica clássica da avaliação, definida por *Scriven*: i) definição de critérios; ii) definição de standards; iii) medição do desempenho comparando-o com os standards; iv) sintetização e integração dos resultados para que se produza um juízo acerca do mérito do valor ou significado do objeto (Fernandes, 2007).

A avaliação apresenta um conjunto de conceitos: avaliação sumativa e avaliação formativa, conceitos introduzidos na avaliação em geral por Michael Scriven em 1967. Para Stake (2006) a distinção entre os papéis que uma e outra desempenham é fundamental em avaliação. Para o autor tem mais valor falar na diferença entre a avaliação que serve para o desenvolvimento de novos programas e a avaliação que ajuda ao seu desenvolvimento diário. Os avaliadores procuram a qualidade de um programa: os seus méritos e o seu valor. O desafio para os avaliadores é encontrar o equilíbrio não reduzindo a uma das partes o todo ou seja ter em conta diferentes perspetivas conjugando essas conceções tendo em vista o que se vai avaliar em todas as suas dimensões.

Hoje em dia, os países enfrentam um novo repto ao serviço público que oferecem: o da sua melhoria qualitativa. Ao falarmos de educação numa sociedade moderna e desenvolvida temos que nos referir necessariamente a dois elementos fundamentais: qualidade e diversidade. Assim como a duas correntes: eficácia e melhoria (López *et al.*, 2004). A melhoria eficaz da escola será um sucesso se estes dois critérios se verificarem em conjunto (Alaiz *et al.*, 2003). O conceito de qualidade é claramente um conceito complexo, que apresenta muitos aspetos que se traduzem numa dificuldade em apresentar uma definição para o mesmo. Este tem implícita uma relatividade inerente aos diversos grupos de interesse com expetativas e prioridades também elas diversas. No que concerne à sua aplicação ao contexto educativo/ensino esta dificuldade acentua-se. A procura pela melhoria da qualidade da educação implica a avaliação dos sistemas educativos e do âmbito escolar. Esta procura pela qualidade, assim como pela adequação da oferta educativa aos que procuram na escola a resposta às suas expetativas e interesses, leva a que sejam implementados e desenvolvidos mecanismos de avaliação “assumindo a avaliação como elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, dos seus atores no prosseguimento do trabalho educativo.” (Sarrico, Rosa e Coelho, 2008, p.58).

O termo escola, escola instituição, expressão que designa a escola como “instituição de socialização” que tem como função “transformar valores em normas e papéis que (. . .) estruturam a personalidade dos indivíduos” Dubet (1996, p.170, citado por Alaiz *et al.*, 2003), apresenta três funções: socialização, seleção e educação. E escola “organização”, escola no sentido de uma unidade administrativa do sistema educativo, entidade única, a qual pode agrupar vários edifícios “agrupamentos de escolas” (Dec-Lei 115-A/98).

A melhoria da escola pode ser entendida no sentido em que a “ finalidade última da melhoria da escola é alcançar um conjunto de objectivos que incrementarão a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento dos alunos” Hillman e Stoll (1994, p.21, citados por Alaiz *et al.*, 2003). Mas segundo o mesmo autor nem a corrente da eficácia nem a corrente da melhoria conseguiram dar resposta a todos os problemas. Desenvolve-se uma nova abordagem à escola: melhoria eficaz da escola entendida como uma mudança educacional planeada que valoriza os resultados da aprendizagem dos alunos e a capacidade da escola em gerir os processos de mudança que conduzem a esses resultados. Salienta-se aqui os resultados e os processos. Esta melhoria eficaz da escola concretiza-se em dois tipos de resultados: i) os resultados intermediários, melhoria dos processos a nível da sala de aula e na escola, avaliados como critério de melhoria e ii) os resultados dos alunos, considerados em termos cognitivos, de atitudes ou de competência, avaliados segundo critérios de eficácia.

Durante os anos 90 realizaram-se muitas tentativas, para tentar compreender a escola. Entre elas está o estudo de John Goodlad que, segundo Fernandes (2009), pode ser considerado um trabalho de referência para quem investiga e analisa os sistemas educativos e as escolas. Este estudo baseou-se numa investigação desenvolvida durante três anos, em trinta e oito escolas públicas e mil salas de aula, de sete estados, dos Estados Unidos da América e cujo relatório *A Place Called School* foi publicado em 1984 e reeditado no seu vigésimo aniversário. Ao longo do seu relatório o autor manifesta três propósitos: i) considera diversas questões como a equidade e qualidade de oportunidade de aprendizagem ou de acesso ao conhecimento e as questões relacionadas com o ensino e as circunstâncias de ensino; ii) formula dezenas de recomendações para o que considera benéfico e alcançável em termos financeiros e iii) salienta a importância de trazer, para o processo de melhoria da escola, os dados que são diretamente relevantes para cada escola em particular. Através deste estudo Goodlad

procurou compreender profundamente as escolas para que se pudesse reconstruir as suas práticas, culturas e ambientes. A sua investigação teve em consideração a cultura, o clima e as questões pedagógicas das escolas e das salas de aula e ainda as atitudes dos alunos perante a educação. Da diversa investigação realizada, nas áreas da Ciências da Educação, da Psicologia e da Sociologia, os dados existentes, têm vindo a demonstrar que a intervenção efetuada nos sistemas educativos e a implementação da melhoria das condições que estes oferecem têm, efetivamente, impacto nos resultados dos alunos. O que nos leva ao que se espera da escola, ao seu papel, à sua eficácia, entendida esta como o desempenho alcançado por uma escola (Scheerens, 2000). Tem sido mais ou menos consensual que a eficácia da escola é quase o mesmo que uma “boa” escola. No entanto, ultimamente, com base nos estudos desenvolvidos, uma definição mais precisa da eficácia da escola tem vindo a afirmar-se e segundo o mesmo autor “a eficácia da escola refere-se ao desempenho da unidade organizacional chamada escola” mas que pode contar com a mediação de agentes externos (Scheerens, pp.18-21).

Cada vez mais as escolas percecionam a avaliação como um instrumento decisivo para os processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento e acionam processos de autoavaliação. A “melhoria da escola” compreendida como o processo de melhorar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais educativos) com vista aos resultados positivos dos seus alunos (Marsh citado em Observatório de Melhoria e da Eficácia das Escolas, Universidades Lusíada). Neste sentido o *Plano de Melhoria da Escola* (PM) aparece como um instrumento fundamental para potenciar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados (Department of Education and Early Development, 2000). Plano este, percebido como: i) um conjunto de procedimentos e estratégias, organizadas e implementadas com o objetivo de promover a melhoria e aumento

da eficácia dos processos educativos; ii) um processo contínuo de identificação das necessidades e dificuldades dos alunos, dos professores e da comunidade educativa, de implementação de estratégias que visam aumentar a eficácia da escola e avaliação das estratégias e dos sucessos alcançados. O PM inclui as ações a implementar e a definição das respetivas estratégias de operacionalização e surge como resultado da autoavaliação e define novas estratégias mobilizadoras da melhoria da organização escolar, com repercussões na prestação do serviço educativo. Em Portugal, neste momento, a existência e o nível de execução do PM é um dos parâmetros fundamentais que a IGEC tem em conta na avaliação externa. (IGEC, 2012).

Avaliação de Escolas

Nos anos mais recentes os sistemas educacionais dos países europeus sofreram mudanças em várias frentes. Entre as mais cruciais está a centralização/descentralização dos sistemas escolares. O reconhecimento em número cada vez maior, por parte das escolas, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados, implica que estas tenham vindo a desenvolver, de há algum tempo a esta parte, processos de autoavaliação. Desde os anos oitenta que a avaliação tem vindo a ocupar um lugar de destaque como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino a nível internacional. Em Portugal ainda não existe uma cultura de avaliação completamente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes e atores educativos. Apesar desse facto, a partir da década de noventa, começaram a aparecer alguns programas e projetos junto dos estabelecimentos educativos, como o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projecto de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (2004-2006) e o modelo designado Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral da

Educação (IGE)², em que todos os estabelecimentos do ensino público acabariam por ser integrados no ciclo avaliativo (2006-2011).

A partir da publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação de Educação e do Ensino não Superior, o qual se aplica aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, estabelece-se o carácter obrigatório da autoavaliação. Os resultados produzidos por este processo conjuntamente com os resultantes da avaliação externa, deverão de acordo com o artigo 15.º da Lei 31/2012, anteriormente referida, proporcionar às instituições o aperfeiçoamento da sua organização e do seu funcionamento com especial destaque quanto: a) ao projeto educativo; b) ao plano de desenvolvimento a médio e longo, prazos; c) ao programa de atividades; d) à interação com a comunidade educativa; e) aos programas de formação; f) à organização das atividades letivas, g) à gestão dos recursos.

Neste momento, a nível nacional, a avaliação constitui uma prioridade da política educativa, têm carácter obrigatório e coloca a escola entre dois extremos: o da prestação de contas e o da melhoria e a exigência versus a necessidade (Afonso, 2010).

Nos termos da lei, tal como foi referido, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. Este processo desenvolve-se em permanência contando com o apoio da administração educativa e não impõe ou define nenhum modelo a aplicar. A autoavaliação nas escolas públicas e a existência de dispositivos de autoavaliação é uma das condições para a avaliação externa das mesmas. Esta condição implica que as escolas realizem a tarefa prévia de recolha e análise de dados, o que coloca a escola perante a necessidade de criar dispositivos internos para que

² Presentemente denominada Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

possa atingir as metas delineadas. Neste contexto a autoavaliação das escolas assumiu uma importância relevante como uma forma de tornar as escolas responsáveis perante as autoridades exteriores, perante a comunidade e como um meio de melhorar a qualidade das mesmas. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) “A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” (CNE, 2008, p.26152).

As recentes mudanças³ introduzidas no funcionamento dos estabelecimentos de ensino refletem-se na questão da avaliação das escolas, inclusive nos seus processos de autoavaliação. A crescente autonomia das instituições escolares, a existência de alternativas a nível das ofertas educativas e o aumento de exigência por parte de alunos, de pais/encarregados de educação e da sociedade em geral, tem vindo a contribuir para que o ensino se torne o alvo preferencial de aplicação de instrumentos, metodologias e práticas, por parte das próprias instituições. As escolas ao sentirem que a avaliação a que são sujeitas se continua a situar entre a orientação para a melhoria e como um instrumento de controlo, procuram responder a estas pressões procurando os mais diversos modelos de avaliação interna. Segundo Alaiz (2007) pode ser útil reduzir a multiplicidade de referenciais, procedimentos e práticas a dois grandes tipos de modelos de avaliação interna das organizações educativas. Para o autor estes são definidos em função do modo como se concebe o objeto desta “auto-avaliação”, a organização escolar. Há os modelos em que a escola é vista como uma organização, que não se distingue de uma organização empresarial, os chamados modelos estruturados e aqueles em que se entende que as escolas, em geral, necessitam de modelos próprios distintos dos que servem para outras organizações, ou mesmo que cada escola necessita de construir o seu próprio modelo de autoavaliação, os

³ O surgimento dos agrupamentos e da sua autonomia, Decreto- Lei 75/2008 de 22 de abril, e as crescentes pressões e incentivo à competição, como por exemplo o “ranking das escolas”.

chamados modelos abertos. O modelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM), é um exemplo de modelo estruturado, já experimentado por muitas escolas do nosso país e que foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de *Common Assessment Framework* (CAF).

A avaliação surge como o processo necessário para a melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação. No entanto, todo este processo exige uma cultura de avaliação que se deve instituir como um processo em construção e não como uma finalidade em si mesma “Mais do que um processo ameaçador para o indivíduo ou para a instituição/organização, a avaliação devia ser o aspeto mais vital e facilmente aceite pelo meio escolar. “ (Dias & Melão, 2009, p.199).

A avaliação externa das escolas teve um período de expansão devido às políticas de progressiva autonomia das escolas e ao progressivo descrédito da instituição escolar, principalmente da escola pública, difundido pelos meios de comunicação. As escolas, para responder a este desafio, procuraram reconhecimento e credibilidade e apoiaram-se na avaliação externa (AE) por forma a ganhar confiança e de modo a que lhes pudesse ser reconhecido “selo de garantia de qualidade” (Alaíz, *et al.*, 2003, p.1). Neste sentido, nas democracias ocidentais, tem-se vindo a verificar que existe uma tendência geral para um maior controlo e especificação do trabalho escolar como meio para melhorar a eficiência e a eficácia do ensino (EURYDICE, 2007). Segundo Alaíz, *et al.* (2003), este clima favorável à Avaliação Externa (AE) está associado a uma nova filosofia de avaliação das instituições responsáveis por esta em toda a Europa. A título de exemplo, o *The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, em Inglaterra elabora o *Inspection Framework* (Quadro de Inspeção). Este quadro “define requisitos específicos para avaliar e reportar o trabalho desenvolvido pela escola e os resultados alcançados pelos alunos, além de elencar os

critérios que fundamentam os juízos das inspeções”, (EURYDICE, 2007, p.39). Ultimamente, as funções da avaliação externa alteraram-se. Estas não são exclusivamente de controlo mas as recomendações resultantes deste processo podem e devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e objetivos de melhoria, aumentando a função formativa da avaliação (Alaiz *et al.*, 2003, p.18). A avaliação interna e a avaliação externa cruzam-se com a produção de conhecimento e com a realização de práticas institucionais de análise do seu funcionamento (Nóvoa, 1992).

Segundo o CNE (2005), a avaliação interna que pretende responder aos dois objetivos, prestação de contas e melhoria da qualidade, experimenta tensões e dificuldades. Perante a descentralização, Alaiz *et al.* (2003) referem que com o reforço da autonomia e de pressão social sobre as escolas estas procuram desenvolver mecanismos que lhes permitam responder em tempo útil e de forma adequada aos problemas com que se deparam e aos desafios que enfrentam. Neste sentido a autoavaliação vem desempenhando um papel cada vez mais importante no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus atores. E embora seja necessário dar início ao processo a partir de uma equipa de professores, a avaliação deve ter como horizonte o alargamento a toda a comunidade educativa, aproximando-se segundo os autores de “uma avaliação de 4ª geração” (p.20). Concordamos com Mª Teresa González (citado em Nóvoa, 1992) quando refere que “ De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola” (p.41). E “é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social” (Nóvoa, 1992, pp.42).

Como refere Simons (2002) a autoavaliação da escola é um processo de conceção, recolha e comunicação de informações e evidências para três finalidades distintas: i) informar as

tomadas de decisão dentro da escola, (e.g. para facilitar o processo de desenvolvimento da escola); ii) atribuir valor a uma política dentro da escola ou para a própria escola e iii) estabelecer a confiança pública na escola (p.23).

Para Scheerens (2000) a autoavaliação da escola diz respeito a um tipo de avaliação educacional a nível da escola, que é iniciado e pelo menos parcialmente controlado pela própria escola. Desta forma, dependendo do uso interno ou externo dado aos usos da avaliação, a autoavaliação pode ser vista como orientada para a melhoria ou orientada para a responsabilidade.

Da análise dos relatórios da avaliação externa das escolas⁴ em Portugal podemos afirmar que esta é a componente da avaliação institucional cuja implementação apresenta práticas menos sustentadas e que obtém avaliações menos positivas e onde se recomendam ações/planos de melhoria.⁵

O sucesso da avaliação das escolas pressupõe que todos os que dela fazem parte, desde os órgãos de gestão ao seu corpo docente e a todos os seus atores, que estão anualmente sujeitos a um sistema de avaliação, tenham uma participação ativa na avaliação dos processos e dos resultados da instituição-escola. As escolas são lugares de expetativas e tensões diversas por isso não é qualquer modalidade de avaliação institucional (autoavaliação) que pode dar conta da complexidade e multidimensionalidade das escolas públicas enquanto instituições

⁴ “Os pontos fracos no fator Autoavaliação suplantam claramente os pontos fortes, relacionando--se, nalgumas escolas, sobretudo com a inexistência de um dispositivo global de autoavaliação que possibilite o conhecimento aprofundado do desempenho da organização e com a inexistência de planos de ação de melhoria como consequência do diagnóstico efetuado, com impacto no processo de ensino e de aprendizagem” (IGE, 2010-2011).

⁵ IGE, 2009; IGE, Relatório 2010- 2011 e IGEC, Relatório 2011-2012

educativas específicas. A escola é um espaço onde se exprimem as relações de poder, conflito e negociação e, por isso, não é fácil construir formas de avaliação autónomas. No entanto a autoavaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas (Afonso, 2010).

Para Simons (1999) o processo de autoavaliação das escolas, onde os alunos e professores desempenhem um papel fundamental, será o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da educação, entendendo, segundo a autora, a escola como a unidade básica de mudança e os professores os seus principais agentes. A autoavaliação, apesar de ser considerada um processo de melhoria da escola, ainda emerge de modo pouco consistente, pouco regular e de forma alguma integrada no quotidiano da instituição escolar, (...) a centralidade da avaliação externa amplia necessariamente a secundarização da auto-avaliação, o que mesmo assim não explica completamente o facto de esta última ser a componente de avaliação institucional menos consolidada e valorizada” (Afonso, 2010, p.351). A este propósito, como mostram algumas análises e relatórios Azevedo (2007), “(...) a auto-avaliação é um dos aspetos de desempenho das escolas que recolhe menos apreciações positivas na avaliação externa.” (p.4). Segundo Scheerens (2004, p.1) a questão fundamental é saber se a autoavaliação pode ser assimilada pela cultura da escola num grau em que faria sentido falar de uma cultura de avaliação de escola.” Uma vez que a autoavaliação tenha passado pelo moinho da assimilação cultural da escola esta pode-se transformar e este processo pode melhorá-la.” (tradução nossa). A autoavaliação, tal como outras formas de avaliação, deve ser mais do que a apresentação de relatórios, deve ir mais além, deve criar condições para a aplicação e uso dos referidos resultados. Para que as mudanças ocorram é necessário, mais do que introduzir mecanismos de regulação das instituições, *de fora para dentro*, que seja a própria instituição e os seus atores a sentir essa necessidade, desencadeando, de *dentro para fora*, ações que efetivamente provoquem a mudança e levem

a instituição escolar a encontrar o seu próprio caminho “A autoavaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais (. . .) desejado e assumido por estes (. . .) deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada (. . .) que visem uma educação de qualidade (. . .) em termos científicos, pedagógicos e democráticos.” (Afonso, 2010, pp.357-358).

Uma Síntese de Investigações Empíricas Recentes

Na elaboração desta seção foram tidos em conta dissertações de mestrado, estudos internacionais, e ainda materiais referentes à Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da IGEC, (ciclo avaliativo 2006-2011).

Da literatura referida foram sintetizados: a) a nível internacional, quinze artigos publicados entre 2007 e 2012, o quadro síntese da análise efetuada encontra-se em Anexo A; b) a nível nacional, nove teses de mestrado publicadas entre 2007 e 2012, cujo quadro síntese se encontra em Anexo B; e c) diversos artigos publicados em Portugal entre 2007 e 2012.

Nos artigos analisados, e fazendo um levantamento das ideias principais, podemos afirmar que a forma como o controle da qualidade tem sido cumprido pelas escolas tem evoluído nestas últimas décadas. Inicialmente o controle da qualidade era da inteira responsabilidade dos governos e resultava num processo complexo de leis e regulamentos que as escolas cumpriam tendo como foco a avaliação externa. Desde os anos 90, os decisores políticos, começaram a compreender que desta forma as escolas ficavam sem capacidade de decisão. Por esta altura muitos países europeus: Reino Unido, Holanda e Flandres na Bélgica, receberam mais autonomia. Desde essa altura a autoavaliação das escolas tem vindo a receber mais atenção, constando da agenda educacional dos países europeus. No Reino Unido e na Holanda, entre outros, a avaliação externa é baseada na autoavaliação das escolas (Schildkamp, Vanhoof, Petegem, & Visscher, 2012).

Para Baartman *et al.* (2007) o uso da autoavaliação acontece porque esta surge, cada vez mais, como uma alternativa à avaliação externa. As escolas parecem usar experiências pessoais, principalmente para apoiar as suas avaliações e precisam de ser apoiados no processo de realizar uma autoavaliação. Também para Vanhoof & Petegem (2007) em educação, é aconselhável uma relação complementar e integrada entre avaliação externa e avaliação interna. No entanto a questão é saber se se pode conciliar a responsabilização e a melhoria da escola. O que para estes autores é uma questão complexa e exige uma resposta cuidadosa e qualificada.

Num estudo, mais recente, Karagiorgi, (2012) pretendeu inquirir a jornada de uma escola primária Greco-cipriota através de um processo de autoavaliação e considerou que medidas como o foco nos resultados da autoavaliação juntamente com o estabelecimento da autonomia das escolas podiam facilitar o início e a sustentabilidade dos processos de autoavaliação.

Vanhoof, De Maeyer & Van Petegem (2011) referem que, no estudo efetuado, ficou claro que as escolas variavam na medida em que eram capazes de fazer uso dos resultados da autoavaliação para melhorar a sua qualidade. Segundo estes autores, a atitude para com a autoavaliação estava relacionada com as características de funcionamento, mais amplo da escola, onde os respondentes trabalhavam e que uma atitude positiva em relação à autoavaliação era uma pré-condição. O estudo analisava em que medida os resultados da autoavaliação eram determinados pela forma como a autoavaliação era conduzida, pelas características gerais de funcionamento da escola e pelo apoio de que a escola desfrutava. Os resultados providenciaram forte informação empírica em relação à ”atitude em relação à autoavaliação”; autoavaliação como uma política de ação” e “autoavaliação como um ato de pesquisa”.

Num estudo realizado por Schildkamp & Visscher (2009) os autores referem que a preocupação com a qualidade da educação tem vindo a ser uma constante nos países europeus, que as expectativas são elevadas mas que existe pouco conhecimento acerca da natureza e da extensão do uso dos instrumentos de autoavaliação dentro da escola. Do estudo verificou-se que as escolas variam na medida em que são capazes de usar os resultados da autoavaliação. Uma minoria das escolas estudadas conseguiu usar os referidos resultados para o desenvolvimento de medidas para melhorar a qualidade da educação. Para os autores são muitos os fatores que influenciam o uso do instrumento da autoavaliação, incluindo uma atitude mais positiva no que diz respeito à possibilidade do uso dos resultados, a capacidade de inovação da escola e ao grau em que os resultados da avaliação respondem às necessidades dos utilizadores.

Segundo McNamara, *et al.* (2011) o ensinamento a tirar com o estudo que teve por base a experiência irlandesa e islandesa é que as escolas têm problemas na realização de autoavaliações. Geert and Verhoeven (citados por McNamara, *et al.*, 2011, p.79). descobriram que as escolas apresentam muita dificuldade em decidir que dados são relevantes para a melhoria da escola, em recolhê-los e ainda maiores dificuldades em colocá-los em uso. As escolas nestes dois países encontraram, pelo menos, inicialmente, dificuldades similares. Perante a quantidade de dados recolhidos em ambos os países, os participantes no estudo, afirmaram que não conseguiam lidar com essa situação devido a falta de recursos humanos e as necessárias qualificações. Pior do que este facto é que não existia a evidência de que esses dados os ajudassem a decidir as estratégias para a *real melhoria da escola*.

Mais recentemente, Schildkamp, *et al.* (2012) apresentam o resultado de dois estudos do uso da autoavaliação na Holanda e Flandres, os quais tinham o foco na forma em que os resultados do uso instrumental da autoavaliação podem ser encontrados nas escolas e como

podem ser explicados os diferentes usos da autoavaliação entre as escolas. Os resultados mostraram que o uso dos resultados da autoavaliação, em ambos os contextos, era limitado, e que estas diferenças podiam ser explicadas pelas diferenças nas características de organização das escolas, características de implementação e as características da própria autoavaliação das escolas. Vanhoof & Petegem (2012) por seu lado referem que a autoavaliação da escola faz parte da tendência das escolas para assumir a responsabilidade em garantir e desenvolver uma educação de qualidade. Pelos estudos realizados a nível dos mais diversos países europeus: Holanda, Bélgica, Reino Unido, Grécia, Irlanda, sobressai a preocupação crescente e atual com a qualidade das escolas e da educação em geral.

Verificou-se que uma atitude positiva face à autoavaliação é uma pré-condição para a autoavaliação e que é necessário realizar um trabalho prévio de preparação dos elementos da escola face à pretendida melhoria da escola. Munidos de ferramentas, de estratégias e de um maior domínio e motivação, os elementos que a desenvolvem poderão fazer face à grande dificuldade, reportada em quase todos os artigos da quantidade de dados, da sua seleção e dos necessários recursos humanos e técnicos para o fazer, assim como de uma clara identificação dos fins a que se destinam. Estas dificuldades são mencionadas transversalmente nos artigos analisados, assim como a dificuldade sentida pelos respondentes, dos diversos estudos, em dar uso aos resultados da autoavaliação, quer para o desenvolvimento de medidas ao nível da escola, quer ao nível da sala de aula, no sentido da tão almejada melhoria da qualidade da educação. Em alguns dos artigos surgem alguns aspetos que podem fazer a diferença, nos diferentes usos da autoavaliação, tais como i) diferenças nas características de organização das escolas, (características gerais de funcionamento da escola); ii) características de implementação (como a autoavaliação é conduzida) e iii) as características da própria autoavaliação das escolas; iv) pelo apoio de que a escola desfruta.

A nível nacional a análise das dissertações de mestrado, assenta no princípio das dissertações terem de ter sido realizadas no âmbito de cursos de mestrado, terem sido concluídas após 2006, coincidente com os ciclos avaliativos da IGEC⁶, e terem sido realizadas em Universidades com assento no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), que é uma entidade de coordenação do ensino universitário em Portugal e que integra como membros efetivos o conjunto das Universidades públicas e a Universidade Católica Portuguesa.⁷

A análise das dissertações de mestrado segue o critério estabelecido para a análise dos artigos científicos e centra-se a partir da data de início do referido ciclo, 2006. Assim iniciámos o estudo a partir da análise das teses publicadas a partir de 2007.

O critério de base da seleção das dissertações centrou-se naquelas que abordavam o tema da avaliação dos processos de implementação da autoavaliação/avaliação interna de escola.

Perspetivando a análise das teses de mestrado da investigação realizada em Portugal no domínio da avaliação externa/ avaliação interna/autoavaliação Baptista (2007) conclui que no agrupamento estudado existe a noção de que a autoavaliação é uma realidade já existente. É considerada essencial para a aprendizagem e melhoria da organização e da qualidade do serviço educativo, o que não acontece com a avaliação externa, que não é ansiada. No estudo de Pinho (2011) apesar de, na organização estudada, as lideranças terem da avaliação externa a representação de mais um processo burocrático-formal sem influência nas dinâmicas internas, conclui que o Programa da Avaliação Externa das escolas, ao associar na sua filosofia de implementação as modalidades externa e interna de avaliação, contribui de forma

⁶ Programa de avaliação das escolas públicas: 1º Ciclo avaliativo 2006/2011; 2º ciclo avaliativo iniciado em 2011.

⁷ Respetivamente: a Universidade de Coimbra (UCO); Universidade de Lisboa (UL); Universidade do Porto (UP); Universidade Técnica de Lisboa (UTL); Universidade Nova de Lisboa (UNL); Universidade de Aveiro (UAV); Universidade do Minho (UMI); Universidade de Évora (UEV); Universidade dos Açores (UAÇ); Universidade do Algarve (UAL); Universidade de Trás -os- Montes e Alto Douro (UTAD); Universidade da Beira Interior (UBI); Universidade da Madeira (UMA), Universidade Aberta (UAB); Universidade Católica Portuguesa (UCP); Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) conforme informação na página do CRUP, consultado em 03 de novembro de 2012 em <http://www.crup.pt/pt/crup/membros>.

indiscutível para uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pela escola. Fialho, Oliveira e Ferrinho (2010) constaram através do estudo realizado em quarenta unidades de gestão, da Península de Setúbal, no período entre 2006/09, que o domínio capacidade de autorregulação e melhoria das escolas é o que mais carece de melhoria. No fator autoavaliação foram referidos mais aspetos negativos do que positivos, em que destacaram de entre outros aspetos, o reduzido ou inexistente impacto de planos de melhoria nas práticas profissionais. Este aspeto pela importância que assume no desenvolvimento de práticas educativas, merece ser alvo de um estudo mais aprofundado mas que ainda há muito a fazer. Coincidente com o resultado deste estudo é o relatório publicado na página da IGEC, Avaliação Externa das Escolas 2010/2011, que em relação ao domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, refere que os aspetos a assinalar são: a) os pontos fracos no fator *Autoavaliação* suplantam claramente os pontos fortes, relacionando-se, nalgumas escolas, sobretudo com a inexistência de um dispositivo global de autoavaliação que possibilite o conhecimento aprofundado do desempenho da organização e com a inexistência de planos de ação de melhoria como consequência do diagnóstico efetuado, com impacto no processo de ensino e de aprendizagem; b) as afirmações relacionadas com a *Sustentabilidade do progresso* têm uma expressão muito reduzida, embora o número de pontos fracos assinalados supere também o número de pontos fortes, designadamente a inexistência de uma cultura de autoavaliação enraizada na comunidade educativa.

Outro domínio assinalado é o Domínio *Prestação do serviço educativo* e a avaliação deste domínio compreende a formulação de apreciações em quatro fatores: a) Articulação e sequencialidade; b) Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; c) Diferenciação e apoios e iv) Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. De todos estes o fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* reúne, quase exclusivamente

asserções relativas a pontos fracos, registrando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitadas.

Neste sentido Fernandes (2009) identificou apenas duas dissertações, no âmbito da avaliação externa de alunos, o que para o autor, é uma lacuna importante tendo em vista a necessidade de compreensão de uma grande variedade de questões críticas, nomeadamente: análise de resultados, relações com a avaliação interna, relações com o ensino, efeitos nas práticas de ensino e de avaliação, entre outras. Afirma o mesmo autor, num outro artigo que, de entre outras, uma razão para a escassez de trabalhos no que diz respeito à produção teórica no domínio da avaliação de alunos, decorre das políticas educativas que dão mais relevância às avaliações externas e menos às avaliações internas que ocorrem dentro das salas de aula (Fernandes, 2008a).

Transcrevem-se alguns dos aspetos referidos na síntese das recomendações do CNE, Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho, para um novo modelo de Avaliação Externa das Escolas: i) fomentar e consolidar quer a autoavaliação por parte das escolas, quer a avaliação externa, sendo que as duas se devem articular de modo consequente; ii) reforçar o relevo a atribuir à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos, em especial no contexto da sala de aula, mantendo a opção pela não observação direta do trabalho em sala de aula; iii) definição da obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE e iv) colmatar as sérias lacunas existentes no apoio direto às escolas em matéria de autoavaliação, clarificando responsabilidades e garantindo modalidades eficazes de acompanhamento.

Em 2011 iniciou-se um novo ciclo avaliativo, do qual foi elaborado o Relatório Avaliação

Externa das Escolas 2011/12 em que se refere que a análise efetuada tem em consideração, como um dos princípios básicos do grupo de trabalho, as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), “ as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e autorregulação”.⁸

Do total das escolas avaliadas, em dois, dos três domínios, a avaliação de Bom constituiu a classificação mais atribuída, correspondendo a dois terços das escolas no domínio *Resultados* (67,1%) e a mais de metade das escolas no domínio *Prestação do*

Serviço Educativo (59,7%). No domínio *Liderança e Gestão* esta classificação surge em segundo lugar, tendo sido atribuída a 40,2% das escolas intervencionadas;

Em relação aos pontos fortes o campo de análise em que foi identificado um menor número de pontos fortes foi o da *Autoavaliação e melhoria* (4,5%).

Nas áreas de melhoria verifica-se que a expressão mais elevada corresponde à dimensão *Práticas de Ensino* (21%), seguida de *Resultados académicos*, *Autoavaliação e melhoria*, e *Planeamento e articulação*, com valores entre os 14% e os 15%. Apenas 1% das asserções foram identificadas na categoria *Reconhecimento da comunidade*.

No que diz respeito à análise comparativa dos pontos fortes e das áreas de melhoria por domínio e campo de análise as asserções relativas a áreas de melhoria predominam claramente no campo de análise *Autoavaliação e melhoria*, com incidência na fragilidade dos processos – falta de continuidade e abrangência da autoavaliação – na coerência entre a autoavaliação e a elaboração e implementação de planos de melhoria, e na insuficiente

⁸ http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf acedido em 2 de abril de 2012.

participação da comunidade educativa. Contudo, alguns relatórios de escola destacam, como pontos fortes, práticas consolidadas de autoavaliação com impacto na organização escolar e nas práticas profissionais, bem como na definição de planos de ação para a melhoria.

Pelo que atrás ficou exposto poderemos referir que em Portugal em relação aos problemas estudados, às abordagens metodológicas e objetos de estudo estes são consistentes e convergentes. A maior preocupação, através das unidades analisadas, ainda se prende como a implementação, desenvolvimento e sustentação de práticas de autoavaliação por parte da instituição escola mais do que com o desenvolvimento interno e melhoria do próprio processo com vista à implementação de planos/ações de melhoria.

Para responder à procura da melhoria da qualidade da escola é preciso procurar saber quais serão os elementos principais que contribuirão para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. O modelo de avaliação de escolas procura dar resposta a esta procura pela qualidade e pela excelência ao criar Áreas/Domínios que ao serem avaliados levarão tanto à melhoria da escola, como à prestação de contas. Mas apesar do esforço desenvolvido, nestes últimos anos, em Portugal, ainda há um longo caminho a percorrer. Neste sentido organizámos o nosso estudo em torno da análise do processo de de criação/ implementação de um observatório da qualidade de um agrupamento procurando compreender como se organizam, desenvolvem o seu trabalho, efetuam as suas escolhas, atingem os objetivos pretendidos e geram sinergias as quais poderão levar à tão esperada mudança.

Capítulo III - Metodologia

Antes de iniciar o estudo procedeu-se ao reconhecimento dos grupos, a forma do seu funcionamento dentro da organização e falou-se com os participantes no estudo para compreender quem é que representava o poder e quem realmente era detentor do mesmo. Os avaliadores podem optar por os chamar a participar na avaliação de programas através de uma diversidade de formas neste caso trabalhou-se muito de perto com os que se revelaram mais determinantes para a avaliação do objeto do estudo (Fernandes, 2011). Importou, também, reconhecer pessoas, que não tendo cargos, pela sua experiência, saber, ou forma de estar tivessem um contributo relevante para a avaliação da escola. “ (...) a avaliação é um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias (...).” (Fernandes, 2007, p.1). Seguiu-se a fase de preparação (Holden & Zimmerman, 2009). Esta fase ajudou a conhecer profundamente o contexto de estudo, a envolver as pessoas e a obter credibilidade. Identificou-se o que se ia ou não avaliar. Teve-se ainda em atenção a forma como se abordaram as questões e a adequação ética do estudo para que, por exemplo, todas as informações obtidas pudessem ser partilhadas. Stake (2006) refere que os melhores estudos são os que revelam tanto a “maldade” como a “bondade” do que encontram. Há que referir um aspeto fundamental tido em conta em todo o processo avaliativo, a imparcialidade dos avaliadores. Na opinião de Fernandes (s/d) os avaliadores não são neutros, têm uma posição em relação a um ou outro aspeto do programa ou em relação ao próprio programa, mas têm que ser *imparciais*. Ser imparcial é diferente de ser neutro. Ser imparcial é ser capaz de referir se um programa funciona mal, mas tentar perceber o porquê, e indicar o que se pode fazer para melhorá-lo.

Uma organização deve considerar ainda os interesses e necessidades de informação dos *stakeholders* o que amplificará a utilidade da avaliação, em duas vertentes: i) se quem procura a informação, é quem a utiliza, então a hipótese dela ser válida é maior e uma garantia de que os seus resultados serão utilizados na implementação de planos de melhoria da escola; ii) se são envolvidos diversos *stakeholders* esta tornar-se-á espelho das tensões diárias e estes farão perguntas diferentes interpretando os resultados da avaliação também de forma diversa, o que trará para o processo avaliativo uma riqueza e diversidade de pontos de vista e de ação contribuindo para o seu enriquecimento.

Metodologia Utilizada

A investigação e os seus resultados são influenciados pelos interesses e bases sociais e culturais dos que nela participam, logo estes fatores influenciam a formulação de questões e as hipóteses de investigação, assim como a interpretação dos dados e das relações. Segundo Stake (2007), três diferenças principais merecem atenção na ênfase qualitativa e quantitativa: i) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação (diferença entre procurar causas versus procurar acontecimentos), aqui os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe; ii) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador, aqui ganha especial relevância o papel interpretativo contínuo do investigador e iii) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído (p.52). A investigação qualitativa assenta, na escolha de métodos e teorias apropriados; no reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; na reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber e da variedade de métodos e perspetivas (Flick, 2005).

Bogdan e Binklen (1994) utilizam a expressão “investigação qualitativa” como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação e que partilham determinadas características, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a

pessoas, locais e conversas; as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, desta forma as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e entrevista em profundidade. A investigação qualitativa é subjetiva. Mas a subjetividade não é considerada como algo a ser eliminado mas como um elemento essencial da compreensão. Segundo Stake, (2007) “Há momentos em que todos os investigadores vão ser interpretativos, holísticos, naturalistas, sem interesse pela causa e, então, por definição, serão investigadores qualitativos.” (p.61).

A nossa análise assenta numa investigação qualitativa. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, o local de estudo, onde o principal instrumento de recolha de informação é o próprio investigador. Esta é descritiva uma vez que os dados são recolhidos em forma de palavras e indutiva uma vez que as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo recolhidos e analisados. Os dados incluirão transcrições de reuniões, notas de campo, documentos, memorandos e outros registos oficiais (Bogdan e Binklen, 1994). A interpretação é uma parte essencial de toda a investigação, uma ética de cautela não é contraditória com uma ética de interpretação. Se pudermos obter a informação que desejamos através de uma observação discreta ou de uma análise de registos, esforçamo-nos por entender como os atores, veem as coisas. A investigação qualitativa distingue-se pelo seu realce no tratamento holístico dos fenômenos (Stake, 2007).

Temos sempre presente que os resultados de uma investigação implicam ainda e sempre o próprio investigador. A qualidade de um estudo qualitativo depende, em todas as suas etapas, das capacidades, habilidades, treino e perceções do investigador (Patton, 1990). Como refere

o autor na investigação qualitativa “o factor humano é a grande força e a fraqueza fundamental da análise e investigação qualitativa” (Patton, 1990, p.372).

Técnicas de recolha/produção de dados. Segundo Lessard-Hébert (1994) nas ciências humanas e na investigação qualitativa existem três grupos de técnicas que são: i) o inquérito que pode tomar uma forma oral, a entrevista ou escrita, o inquérito; ii) a observação, a qual pode assumir a uma forma direta sistemática ou participante e a iii) análise documental (p. 143).

Para De Ketele & Roegiers (1999), o objeto da pesquisa documental “é a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese) ” (p.38). Afirmam, ainda, os autores que este tipo de análise apresenta um carácter exploratório na sua essência.

A pesquisa arquivística ou documental teve por base os documentos oficiais da escola/agrupamento nomeadamente o projeto educativo do agrupamento, o projeto curricular do agrupamento, o regulamento interno, o plano anual de atividade e as atas dos diversos departamentos e equipas, pareceres, circulares, cartazes e ou folhetos. Também foram analisados os relatórios do observatório com os resultados escolares, os Relatórios de Avaliação Interna da responsabilidade da equipa de autoavaliação e os Relatórios da Avaliação Externa da responsabilidade da IGEC. Uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados baseia-se no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados (Afonso, 2005).

Utilizámos como uma das estratégias, a observação participante. Nesta estratégia o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, elabora um registo escrito e sistemático do que ouve e/ou observa. Estes dados serão complementados com

análise arquivística ou documental. A observação é uma técnica de recolha de dados considerada útil e fidedigna porque a informação obtida não se encontra condicionada pela opinião e pelos pontos de vista de quem é entrevistado ou responde a questionários. Nesta investigação tomará a forma de registos escritos pelo investigador. Esta será uma observação estruturada em virtude do seu ponto de partida ser sempre Afonso (2005) “um questionamento específico do contexto empírico em causa, estruturado a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação.” (p.92).

A observação não estruturada consistiu num conjunto de registos de observação redigidos durante a observação. Para De Ketele & Roegiers (1999) a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração e o que faz a especificidade da observação é o objeto da diligência: a observação tem por objeto principal, *comportamentos observáveis*. A observação apresenta ainda duas outras características: esta situa-se essencialmente no presente e é um ato de sentido único, exceto em certos casos, como o da observação participante, em que o observados também é ator, como é o caso no presente estudo.

Um dos problemas que pode surgir na utilização da observação como técnica de recolha de dados reside na falta de rigor dos registos produzidos assim há que descrever as próprias observações e não as inferências que possam derivar das observações efetuadas (Afonso, 2005).

Para a recolha de dados utilizou-se o inquérito por entrevista e o inquérito por entrevista em grupo focal. O guião das entrevistas encontra-se em Anexo C. O guião foi elaborado a partir das dimensões da investigação as quais se encontram sistematizadas no quadro em Anexo D. O inquérito por entrevista consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas à diretora e

à presidente do conselho geral. O inquérito por grupo focal foi aplicado a três grupos: a) um representativo do observatório composto pelos elementos da equipa, a maior parte pertencentes ao conselho pedagógico; b) o outro constituído por elementos do conselho pedagógico, entre eles representantes dos departamentos do agrupamento, coordenadora dos serviços de apoio à aprendizagem, coordenadora da BECRE e as coordenadoras dos diretores de turma do segundo e terceiro ciclos; c) um terceiro grupo, com elementos representativos de docentes de diversos departamentos: 1º ciclo, ciências e matemática, expressões (educação especial e música) e línguas. A aplicação desta técnica permitiu a discussão informal.

Entre julho e setembro, de dois mil e doze, realizaram-se contactos informais com a direção do agrupamento em que se apresentaram os objetivos e o interesse do estudo e onde foi concedido acesso ao campo. O estudo foi apresentado aos participantes no decorrer do ano letivo de 2012/2013 e solicitou-se a respetiva colaboração, garantindo a confidencialidade e o anonimato. As entrevistas, que ficaram agendadas para se realizarem a partir de maio, acabaram por se realizar todas em julho de 2013. Foi solicitada autorização para o seu registo magnético e respetiva validação, todos os dezasseis participantes concordaram com o pedido efetuado tendo sido todas gravadas com autorização expressa dos inquiridos e transcritas após se terem efetuado. A transcrição das entrevistas assumiu uma importância fundamental para a análise dos dados, apesar de se ter revelado uma tarefa árdua pelo tempo despendido e pela concentração exigida na anotação fidedigna das declarações dos professores. Na transcrição das entrevistas procurou-se respeitar, dentro do possível, as características do registo oral sem correção linguística das mesmas. A utilização deste método apresentou-se como um meio eficiente na recolha de dados. Este assentou nas afirmações concretas sobre o assunto em estudo, constituição/implementação do observatório do agrupamento e a vantagem da aplicação deste método assenta na melhoria da comparabilidade e da estruturação dos dados,

pelo uso do guião da entrevista (Flick, 2005). A linguagem utilizada nas entrevistas respeitou a nomenclatura dos documentos estruturantes que serviram de base à análise documental, nomeadamente, relatório de auto-avaliação e plano de melhoria (PAM inicial). Nestes documentos surge o termo *Oportunidades de Melhoria* referente aos seguintes conceitos chave: a) ações que não existem na organização escolar e que deveriam existir para o bom desempenho (pontos fracos); b) ações que existem mas que são suscetíveis de ser melhoradas para o desempenho excelente (iniciativas) e c) ações para garantir sustentabilidade de uma área de excelência e ainda no relatório de avaliação externa 2013, onde o termo aplicado vem referido como *Áreas a Melhorar*.

Procedeu-se ao tratamento formal das entrevistas o qual permitiu verificar que, em algumas, houve questões que não foram formuladas e/ou respostas pouco precisas, pelo que surgiu a necessidade de pedir esclarecimentos adicionais a alguns dos entrevistados. Nestas situações, a investigadora contactou os professores em causa a fim de obter os dados em falta e/ou de esclarecer alguns aspetos menos precisos. Ao longo das entrevistas houve perguntas que, pelos mais variados motivos, foram reformuladas e que aparecem grafadas a itálico e a negrito na respetiva transcrição. Para finalização do processo enviaram-se as transcrições efetuadas aos elementos participantes. Este processo tornou-se muito moroso, os dezasseis professores participantes concluíram o envio da confirmação da validação das transcrições em janeiro de 2014. Um dos elementos participantes não validou a entrevista depois de transcrita, pelo que foi retirada.

Durante a recolha dos dados “Everything has the potencial to be data, but nothing becomes data without the intervention of a researcher who takes notes – and often makes note – of some things to the exclusion of others” Desta forma o maior problema para o investigador qualitativo “is not how to get data but how to figure out what to do with the data they get.” (Wolcott, 1994, pp3-4).

De modo a facilitar a posterior análise dos dados obtidos, começou-se por categorizar os professores/participantes, atribuindo a cada um deles um algarismo. Os docentes entrevistados passaram a ser designados por P1, P2, até ao total de participantes, em Anexo E. Os docentes participantes encontram-se distribuídos pelas seguintes categorias: sete docentes do quadro de agrupamento (47%), cinco docentes do quadro de zona pedagógica (33%) e três professores contratados (20%).

Análise de dados. A análise documental foi efetuada no sentido de organizar, classificar em unidades manipuláveis, os elementos de informação fornecidos pelos documentos analisados (Bogdan e Biklen, 1994).

As entrevistas foram registadas no local, em suporte magnético, e posteriormente transcritas e validadas pelos participantes. De seguida efetuou-se a análise de conteúdo tendo por base as dimensões e categorias da investigação. Seja qual for o procedimento adotado na recolha de dados, este deverá ser examinado de forma crítica e ver até que ponto é fiável e válido e “When in doubt, leave it out” (Wolcott, 2009, p. 94).

Todos os investigadores reconhecem ser necessária a existência de exatidão nas suas medições e da lógica na interpretação dos significados desses resultados (Stake, 2007). Neste estudo tivemos sempre presente que sem rigor, a pesquisa é inútil, torna-se ficção, e perde a sua utilidade (Morse *et al.*, 2002, p.2). E que “The real “work “of qualitative research lies in mindwork, not fieldwork.” (Wolcott, 1994, pp.3-4).

Os propósitos que se pretendem alcançar através de um estudo de avaliação determinam em grande medida a forma como se planifica e desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório do estudo. (Fernandes 2007, p.2). No quadro 2 apresenta-se o sistema de questões e dimensões de análise das entrevistas.

Quadro 2 – Sistema de Questões e Dimensões de Análise das Entrevistas

Questões da Investigação	Objetos	Dimensões	Entrevista
Como se poderão caracterizar os princípios e os processos que deram origem à conceção e constituição do observatório no seu 1º ano de existência?	Conceção e constituição do Observatório	Motivações para a criação do observatório	Conhece as principais motivações/razões que presidiram à constituição do observatório?
		Fundamentos principais	No que respeita aos propósitos/objetivos subjacentes à sua constituição, tem conhecimento dos mesmos? Pode referir algum?
		Propósitos estabelecidos	Conhece os motivos que estiveram na origem da constituição do observatório?
		Dinâmicas da conceção e constituição	Reconhece como é que a equipa, foi constituída? Quais os seus elementos?
			Em caso de resposta negativa às questões anteriores quais seriam os objetivos/propósitos que deveriam estar na base da constituição do observatório do agrupamento?
Como é que se orientaram e desenvolveram as principais atividades do observatório?	Processos de desenvolvimento do Observatório	Principais objetos de observação/análise	Quais foram os principais objetos de observação/análise escolhidos pela equipa do observatório?
		Formas de implementação	Como foram definidos?
		Dinâmicas de trabalho/de implementação	Que tipo de dados, são trabalhados? Como?
		Relações dos diferentes sectores da comunidade escolar com as dinâmicas do observatório	Existe algum tipo de monitorização do trabalho efetuado? Em caso afirmativo, como se processa?
		Envolvimento dos principais <i>stakeholders</i>	Em caso negativo porque acha que isso aconteceu e o que poderia ser feito para alterar essa situação?
Como é que se poderá avaliar o trabalho produzido pelo observatório?	Resultados/ Produtos do Observatório	Disseminação da informação	A informação produzida é disponibilizada à restante comunidade? De que forma? Através de que meios? Em que órgãos?
		Informação produzida	Existe envolvimento por parte da comunidade/docentes dos diversos departamentos/direção/conselho geral?
		Utilização da Informação	
		Relações com a avaliação interna/externa	
		Utilidade (Perceções dos principais <i>stakeholders</i>)	
		Relações com a vida pedagógica do agrupamento	

Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo faz-se a descrição e interpretação dos resultados do estudo realizado os quais foram organizados tendo como ponto de partida a análise das entrevistas, das reuniões, de conversas informais e a análise documental consideradas as questões e a matriz de avaliação. Definiram-se três objetos, Conceção e Constituição do Observatório, Processos de Desenvolvimento do Observatório e Resultados/Produtos do Observatório. Para cada um estabeleceram-se as respetivas dimensões que se apresentam agrupadas em seções as quais irão procurar dar resposta às questões orientadoras deste trabalho.

Conceção e Constituição do Observatório

Em relação ao primeiro objeto estruturaram-se as seguintes seções: a) Motivações para a criação do Observatório; b) Fundamentos e Propósitos e c) Dinâmicas de Conceção e Constituição.

Motivações para a criação do Observatório. Os motivos subjacentes à origem da constituição do observatório foram identificados, pela maioria dos participantes, como resultado da avaliação efetuada durante o processo de autoavaliação em que o agrupamento esteve envolvido “fizemos uma avaliação interna e dessa avaliação, uma das medidas, foi a criação de um observatório que possibilitasse um trabalho mais estruturado e contínuo e sistemático dos dados que são necessários para conseguirmos um agrupamento com mais qualidade.” (P2). Os professores participantes referiram que a criação do observatório surgiu de uma necessidade interna de implementação de um mecanismo/estrutura onde se analisassem sistematicamente os resultados escolares. Consideraram o processo de criação do observatório como um processo impulsionador da melhoria da escola.

Os motivos para a constituição do observatório apareceram relacionados com o trabalho produzido no âmbito do processo de avaliação interna como referido pelo participante 2 (Diretora), e surgem como o seu produto. ” (...) o resultado da avaliação interna que decorreu no ano letivo anterior” (P2). Nos relatos analisados constatou-se a existência de um número considerável de Professores Participantes, que se pronunciaram sobre a necessidade de análise dos resultados escolares como o motivo da criação do observatório: a sua monotorização; a dificuldade na visibilidade dos mesmos; a criação de um grupo que fizesse o seu tratamento e a existência de uma estrutura onde pudessem ser analisados.

- “um grupo que os coligisse.” (P1).
- “Da necessidade de haver uma estrutura (. . .) onde se pudessem ir buscar os resultados (. . .) tratados.” (P15).

O Professor Participante 12 associou o processo de criação do observatório ao processo de avaliação externa. “o observatório foi constituído de acordo com uma sugestão da IGEC, em relação a (. . .) dentro do processo de autoavaliação (. . .) como medida de melhoria.” (P12). Verificou-se por parte de quatro, na sua maioria, pertencentes ao grupo dos professores dos diversos serviços e níveis, uma indefinição no reconhecimento dos motivos subjacentes à criação do observatório.

A criação do observatório da qualidade do agrupamento apareceu associada ao processo de avaliação interna do agrupamento, como parte integrante e como continuidade desse mesmo processo. A avaliação interna/autoavaliação surgiu nos discursos de cinco professores participantes como um processo desenvolvido pela escola e cujo resultado implicou que a escola se mobilizasse na procura de respostas nas quais o observatório se enquadrava. Os termos entidade e estrutura apareceram intimamente ligadas ao termo observatório que emergiu como uma resposta interna da escola a um processo desenvolvido pela instituição

com ligações à prestação de contas e à melhoria do serviço prestado decorrentes do processo de autoavaliação.

Estes mecanismos internos de avaliação desenvolvidos pela escola enquadram-se no parecer do CNE sobre a «Avaliação Externa das Escolas»: “O reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de auto-avaliação ...” (CNE, 2008, p.25152). Para esse efeito assistimos a um reforço da autonomia das escolas com a publicação do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário “ pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.” Afonso (2010) esclarece que para a escola pública não é fácil construir formas de autoavaliação que se estruturam em processos de reflexão que envolvam os professores e demais atores educativos. É no seio das estruturas educativas das escolas que uma cultura de avaliação se cria e define sendo o conselho pedagógico um dos órgãos intervenientes neste processo. Em conformidade com o definido no artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 “ o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. Pela análise documental das atas do Conselho Pedagógico poderemos reconhecer a proposta de constituição do observatório, apresentado neste órgão: “Decorrente da análise efetuada a equipa sentiu a necessidade de criação de um observatório da qualidade da avaliação no agrupamento por forma a criar um espaço em que

estivessem disponíveis os dados dos diversos resultados dos processos de avaliação.” (ata nº1, Conselho Pedagógico, 2012).

A autoavaliação é um processo social que só pode ser desenvolvido se todos se sentirem envolvidos numa vontade comum: a direção da escola, os professores, os alunos, toda a comunidade escolar. Do que foi analisado poderemos afirmar que dentro do processo de avaliação interna da escola, esta procurou implementar/constituir e desenvolver mecanismos sistemáticos de autoavaliação e melhoria continua e que estes procuraram afirmar-se como fazendo parte integrante do quotidiano da própria instituição. Coelho, Sarrico e Rosa (2010), referindo-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da análise dos relatórios de avaliação do estudo piloto de avaliação externa, concluíram que a autoavaliação tinha “ainda uma condição precária nas rotinas das escolas avaliadas.” (p.9).

Apurou-se que o processo de criação do observatório teve em conta os seguintes aspetos: a escolha dos elementos da equipa do observatório ter por base a sua representatividade e conhecimento do agrupamento; a apresentação formal dos dados ser efetuada em sede de Conselho Pedagógico; os domínios analisados concordarem com os presentes na avaliação externa de escolas e a periodicidade da análise dos resultados escolares coincidir com os períodos de avaliação formais. Esta análise surgiu da pesquisa documental, das conversas informais e duma análise global às repostas dadas pelos participantes.

Fundamentos e propósitos. O observatório apareceu como uma estrutura criada para dar resposta a uma necessidade interna do agrupamento. A partir desta estrutura seria efetuado um trabalho sistemático e uniforme dos dados escolares para que nos diversos departamentos se procedesse à respetiva análise e posterior reflexão que levou, por vezes, a reajustamentos das estratégias de ensino/ aprendizagem. “...havia um processo de fazer uma

análise estatística das avaliações nos finais dos períodos, só que não era um processo regulado e muitas vezes os métodos utilizados não eram semelhantes portanto também não havia hipótese de comparar e daí nós pensarmos que seria importante - até porque estávamos num processo de avaliação interna - (. . .) nós formarmos este observatório para (. . .) que todos caminhássemos no mesmo sentido“. (P3).

Os principais fundamentos expostos pelos professores participantes 1 (presidente do conselho Geral), 2 (Diretora), 3 (Coordenadora do observatório) e 10 (coordenadora da BECRE) prenderam-se com a necessidade de regulação do sistema; da articulação de estratégias e da uniformização de procedimentos assim como de uma maior consistência no trabalho desenvolvido.

Para uma maioria dos Professores Participantes o propósito referido foi a melhoria dos resultados escolares. Já o Professor Participante 12 foi mais específico em relação ao propósito como de controlo. “O propósito de tentar controlar os resultados e tentar encontrar soluções para as situações que daí decorrem.” (P12).

Segundo Alaiz, *et al.* (2003) “a autoavaliação pressupõe a perspetiva de prestação de contas, perspetiva que implica uma análise rigorosa dos resultados dos alunos, dos processos internos da escola e da utilização dos recursos com vista à verificação do desempenho e da sua eficácia, a perspetiva de produção de conhecimento no aprofundamento do conhecimento das diversas dimensões da escola” perspetiva que se pode aproximar de uma avaliação diagnóstica. (p.32). No entanto, para além da responsabilidade em relação ao exterior, “as escolas têm, em primeiro lugar, de prestar contas internamente – justificar os resultados dos alunos, os abandonos, a discrepância entre os resultados de um professor e os outros, as diferenças entre as classificações internas e os resultados dos exames.” (Idem, Ibidem, p.31) numa perspetiva de prestação de contas.

Nas respostas dadas aparece numa perspetiva do desenvolvimento com a intenção de utilizar os resultados da avaliação para planear e implementar as ações conducentes à melhoria da escola. Neste processo estão envolvidos atores com os mais diferentes interesses, os chamados *stakeholders* e.g. alunos, encarregados de educação, professores, órgãos do poder local, entre outros e que são os principais recetores dos resultados da avaliação.

Um dos propósitos mais referido na constituição do observatório foi, segundo foi possível apurar, o da uniformização e sistematização da análise e tratamento dos dados dos resultados académicos e sociais do agrupamento. Os resultados académicos, produto da avaliação sumativa interna e externa e os resultados sociais, resultantes da análise dos dados da disciplina.

A maior parte das narrativas dos professores participantes incidiram na necessidade de análise e melhoria dos resultados escolares através da análise periódica dos mesmos por ano e por disciplina. Para este objetivo foram estabelecidas prioridades no tratamento sistemático e uniformizado dos dados escolares e na implementação de medidas para a melhoria desses mesmos resultados.

Foi ainda referido pelo Professor Participante 4 (coordenador dos diretores de turma do 3º ciclo) que se procurariam definir estratégias em departamento para a melhoria desses resultados assim como pelo Professor Participante 2. “...para que todos os docentes, analisem os dados trabalhados e articulem estratégias que permitam ultrapassar os problemas detetados nos vários grupos.” (P2).

Nos discursos analisados o principal propósito do observatório, reconhecido pela maioria dos professores participantes, foi o contributo que o trabalho desenvolvido teria para a melhoria dos resultados escolares do agrupamento. A preocupação com a melhoria dos resultados escolares foi um fator presente ao longo dos discursos dos professores participantes o qual reflete os propósitos expressos nos normativos em vigor. Os resultados escolares dos alunos

constituíam uma das preocupações mais fundamentais do observatório consequentemente compreenderam uma das ações fundamentais empreendidas pelo observatório.

O Despacho Normativo n.º 13-A/2012 concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, nomeadamente no que diz respeito à organização do ano letivo e à flexibilização na organização das atividades letivas, no aumento da eficiência na distribuição de serviço e na valorização dos resultados escolares “Acautelando a necessária unidade a nível nacional, incentiva-se a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais.” (Despacho Normativo n.º 13-A/2012, p.5).

Os principais fundamentos que presidiram à constituição do observatório, e reconhecidos pela maioria dos professores participantes, foram: a criação de uma estrutura que fornecesse os dados que permitissem a análise, reflexão, articulação de estratégias que pudesse ser reconhecida por todos e o contributo que o trabalho desenvolvido no seu seio poderia ter para ultrapassar os problemas detetados e a melhoria dos resultados escolares do agrupamento: os dados sociais e os dados académicos.

Dinâmicas da conceção e constituição. A criação do observatório passou a fazer parte das ações de melhoria que integravam o Plano de Melhoria do agrupamento o qual foi apresentado em Conselho Pedagógico durante o 2º período do ano letivo de 2012/2013 e aprovado em Conselho Geral a catorze de janeiro tendo sido apresentado à comunidade educativa a vinte e um desse mesmo mês. A nomeação da coordenadora da equipa foi efetuada no Conselho Pedagógico de março.

O reconhecimento da forma como a equipa foi constituída e o reconhecimento dos elementos que a integravam apareceu intimamente ligado, por parte de alguns professores participantes,

ao processo de autoavaliação que o agrupamento se encontrava a vivenciar, o que foi referido e reconhecido por professores participantes, elementos do conselho pedagógico, do grupo dos docentes, da diretora e da presidente do conselho geral. Da equipa faziam parte docentes dos vários níveis de ensino, nomeadamente, do pré-escolar, do 1º ciclo e dos departamentos de matemática, de línguas e de expressões.

O grupo dos professores participantes que totalizavam o grupo dos professores representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos referiu, na sua maioria, que os elementos da equipa do observatório, saíram da equipa de avaliação interna/autoavaliação, que tinham sido nomeados e que eram representativos da comunidade. Neste grupo apareceu a referência a um elemento não docente como elemento da equipa o que expressou, mais uma vez, a associação/conotação feita pelos professores participantes ao processo de avaliação interna. Os diversos professores participantes referiram que os elementos que integravam o observatório eram representativos dos vários ciclos, faziam parte do Conselho Pedagógico (CP) e foram escolhidos de entre os elementos da equipa de avaliação interna/autoavaliação. Observaram ainda que as equipas das ações de melhoria, nas quais se incluía o observatório, envolviam outros elementos, além dos elementos já referidos, com antiguidade e conhecimento do agrupamento, aspeto que foi reconhecido pela maioria dos participantes. No agrupamento o conhecimento dos elementos da equipa era generalizado devido à sua participação no processo de avaliação interna, o qual que esteve muito presente durante parte do ano em que decorreu o estudo.

Pela análise documental foi possível constatar que a proposta de constituição das equipas das ações de melhoria foi formalmente apresentada em Conselho Pedagógico de março de 2013. Na ata de abril aparece o feedback da análise efetuada nos departamentos, conselhos de ano e grupos disciplinares, referentes ao primeiro período. “Relativamente ao ponto dois, os

departamentos refletiram sobre os resultados da avaliação sumativa interna do primeiro período. Nessa ata solicitava-se aos presentes que:

- Deveriam definir estratégias de superação das dificuldades encontradas
“...departamentos deveriam definir estratégias de superação para as dificuldades encontradas e não referir somente as causas do insucesso.”;
- Deveriam, em cada departamento, organizar-se por forma a melhorar os resultados escolares “Nas reuniões de departamento os coordenadores devem estimular o trabalho conjunto e dividir tarefas de modo a que seja encontrado o melhor caminho, o mais eficaz. Cada departamento tem as suas especificidades pelo que deverá organizar-se de forma a elaborar um plano que permita refletir e apontar as metas a alcançar e as estratégias que terão de ser desenvolvidas sabendo que o principal objetivo é a melhoria dos resultados escolares.

Em síntese o observatório funcionou a partir de uma equipa formada por elementos pertencentes à equipa de autoavaliação, com o objetivo principal de analisar os dados sociais e académicos do agrupamento. Estes eram recolhidos, compilados e tratados através da média [percentagem de sucesso] e apresentados pela equipa em conselho pedagógico, onde a maior parte dos seus elementos tinha assento. Seguidamente, eram difundidos pelos coordenadores de departamento nos respetivos departamentos onde era promovida a sua análise e reflexão com vista à melhoria dos resultados escolares. Esta melhoria passava pela redefinição de estratégias as quais seriam apresentadas posteriormente em Conselho Pedagógico pelos coordenadores dos distintos departamentos.

Processos de Desenvolvimento do Observatório

Em relação ao segundo objeto estruturaram-se as seguintes seções: a) Principais objetos de observação/análise e formas de implementação, b) Dinâmicas de trabalho/de implementação;

- c) Relações dos diferentes setores da comunidade escolar com as dinâmicas do Observatório;
- d) Envolvimento dos principais *stakeholders*.

Principais objetos de observação/análise e formas de

implementação. Os resultados escolares surgiram como o tipo de dados trabalhados pelo observatório e apareceram como os principais objetos de análise após a auscultação de todos os participantes e a análise efetuada à documentação consultada. Constatou-se que os dados escolares eram apresentados de forma quantitativa e vinham expressos em médias. O professor participante 1 (Presidente do Conselho Geral) mencionou que a análise efetuada incidia sobre os dados sociais assim como o Professor Participante 2 (diretora) que referiu o tipo de dados trabalhados, “*quantitativos*” e o tipo de trabalho que era efetuado sobre estes. “Os dados são comparados com (. . .) os resultados do final do período, são trabalhados anualmente e comparados com os resultados dos anos anteriores....é estudada não só a evolução (. . .) das percentagens de níveis negativos atribuídos, como também a média dos resultados obtidos em cada disciplina.” (P2).

Para cinco professores participantes, pertencentes aos diversos grupos, o objeto de análise do observatório situava-se no domínio dos resultados, no campo de análise dos resultados académicos e sociais.

- “Resultados sociais e resultados académicos.” (P3);
- “da indisciplina, através das participações que chegam à direção e que é feito o balanço.” (P4).

O Professor Participante 6 expressou a forma como podiam ser analisados os dados do pré-escolar. Referiu que a contribuição do pré-escolar para o Observatório tinha ficado estabelecida na reunião de Departamento do Pré-escolar e decorria da aplicação de um

instrumento através do qual pudessem verificar a evolução das crianças. “Em relação ao pré-escolar (. . .) seria... uma mostra do progresso ou não o progresso das crianças”.

Em relação à forma como foi feita a análise os professores participantes 3 e 8, coordenadoras, respetivamente, dos serviços de apoio à aprendizagem e do observatório, referiram que os dados eram trabalhados estatisticamente e que cada departamento efetuava a análise dos resultados escolares que lhes eram apresentados. O que foi subscrito pela opinião do Professor Participante 15 que explicitou que no departamento do 1º ciclo os dados eram trabalhados por estatística mas sem precisar a fase do trabalho em que se encontravam: da recolha, da organização ou da interpretação dos dados estatísticos. Os professores participantes 9 (coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas), 10 (Coordenadora da Biblioteca Escolar) e 12 (professora do 2º ciclo) revelaram algum desconhecimento acerca da forma como era efetuado o tratamento dos dados e o tipo de metodologia empregue, no entanto reconheceram que estes eram apresentados através das médias, [percentagem de sucesso], por disciplina, por turma e por ano.

Para o Professor Participante 10 (coordenadora da Biblioteca Escolar) a forma como os dados eram analisados passava pelas comparações efetuadas. “E até as comparações que se fazem, por exemplo, com as médias nacionais e com a média.”

O Professor Participante 12 questionou por diversas vezes a metodologia empregue na análise dos dados. “Benéfico, em termos de análise ver (. . .) esta divisão, do que propriamente a média.” (P12).

Verificou-se na investigação de Silva (2010) a criação, por um dos diretores participantes do estudo, de um observatório da qualidade. Nesse observatório criavam-se gráficos do aproveitamento dos alunos por turma e quando havia um resultado que se afastava da média da turma tinham que encontrar uma razão e definir estratégias durante o percurso para atuar “logo a montante e não a jusante”. Também nas narrativas dos professores participantes estes

se pronunciaram sobre a redefinição de estratégias após a reflexão e a análise dos resultados apresentados nos diversos departamentos.

A preocupação com a metodologia empregue na análise dos resultados escolares transparece nas narrativas das reuniões da equipa do observatório. Nestas reuniões, os professores participantes do grupo dos elementos da equipa do observatório, referiram que procuraram definir critérios para que os departamentos fizessem as suas análises, tirassem as respetivas ilações e efetuassem uma reflexão procurando encontrar estratégias como resposta para as situações analisadas.

O Professor Participante 3 (coordenadora da equipa do observatório) manifestou a sua inquietação com a escolha do método para realizar as análises. O Professor Participante 5 (coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais) também manifestou esta mesma inquietude ao referir que deveria sair do observatório a indicação do que deveria ser discutido no 2º Período. A sugestão final da equipa, definida em reunião da equipa do observatório, de fevereiro de 2013, baseou-se na percentagem de sucesso *“Identificar discrepâncias nos níveis atribuídos nas diferentes disciplinas; Identificar turmas que se afastem consideravelmente da média por disciplina.”*.

Cabe aqui explicitar que se constatou, pelas narrativas analisadas, que a direção definia, no início do ano, grupos de trabalho que analisavam dados resultantes, por exemplo, dos testes intermédios, entre outros, o que se pôde verificar pela resposta dos professores participantes 2 e 16 que se encontravam a trabalhar a parte estatística desses dados. Esta constatação vai de encontro ao que o professor participante 2 (diretora) expressou, oral e informalmente, durante a realização do estudo, referindo que no agrupamento os dados sempre se analisaram e havia, inclusive, equipas que o faziam.

Como constrangimentos refere-se o facto de alguns professores participantes relacionarem o trabalho desenvolvido pelo observatório com o trabalho desenvolvido pela equipa de

autoavaliação durante o processo de avaliação interna do agrupamento. Referiram como trabalho do observatório um indicador trabalhado pela equipa de autoavaliação, o que se reflete na resposta dada pelo professor participante 10 (coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo). “Mas também (. . .) a visão que as pessoas: quer os professores; quer os alunos; quer os encarregados de educação; quer os funcionários, têm do próprio funcionamento do agrupamento e do trabalho que aqui se faz. Penso que isso também é um fator a considerar.” (P10)

A enorme importância dada aos resultados escolares e à respetiva análise vem na linha da orientação de diversa legislação em vigor. Com a publicação do Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, a concessão do crédito de horas às escolas está dependente da aplicação da fórmula de cálculo a partir da qual as escolas recebem os créditos tendo em conta: i) a média dos resultados da avaliação externa; ii) a diferença entre a avaliação sumativa interna e externa; iii) a relação entre a média de resultados da escola e a média nacional. Uma das medidas que a escola pode tomar é utilizar o crédito de tempos “(...) na implementação de medidas que concorram para o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades dos alunos” art.º 12.º. Daqui podemos perceber a importância que os resultados escolares apresentam no dia-a-dia das escolas. Não podemos deixar de clarificar que os resultados dos alunos são uma medida de desempenho da escola.

“ A eficácia da escola refere-se ao desempenho da unidade organizacional chamada “escola”. Esta é medida em termos da concretização média dos alunos no final de um período de escolarização formal.” (Scheerens, 2000, p.18).

Dinâmicas de trabalho/ de implementação. A forma como a escola reagiu e se organizou perante o trabalho produzido influenciou o trabalho produzido ao nível das relações entre pares. Constatámos, pelas narrativas dos participantes, alguns

constrangimentos decorrentes dos momentos de reflexão o que ficou expresso ao nível dos seus discursos.

A monitorização do trabalho efetuado foi, no global e na opinião da maioria dos professores participantes, atribuída ao Conselho Pedagógico e à Direção. Em relação ao percurso percorrido pela informação este passava pelo Conselho Pedagógico e Conselho Geral seguindo as hierarquias existentes no agrupamento: Conselhos de ano e Conselhos de turma; Departamentos; Conselho Pedagógico; Direção e Conselho Geral e no sentido oposto.

Em relação à forma como se processava a monitorização do trabalho realizado pelo observatório o Professor Participante 12 fez alusão aos órgãos onde esta se realizava mas de forma vaga. Apontou dois momentos em que se procedia à análise dos resultados: a avaliação intercalar e o final do 1.º período, que foram os momentos em que efetivamente esta ocorreu como se pôde aferir no exposto após consulta às atas dos diversos órgãos.

O Conselho Pedagógico foi referido, por alguns professores participantes, como o órgão que efetuava o acompanhamento do trabalho realizado pelo observatório. Como observou o Professor Participante 1 (Presidente do Conselho Geral) “ O conselho pedagógico, que é o órgão que faz a monitorização dos resultados, e de certa maneira também a direção através precisamente do conselho pedagógico mas através do empenhamento pessoal neste observatório.” (P1).

De uma forma mais individualizada, mas seguindo o mesmo sentido, o Professor Participante 2 referiu que a monitorização se efetuava através de contactos diretos entre a diretora, a coordenadora do observatório e alguns elementos do grupo. Destacou que os elementos do observatório informavam a direção do trabalho que se encontravam a efetuar e solicitavam dados que não possuíam ou que necessitavam para completar o trabalho. O que evidenciou, podemos inferir, um trabalho de proximidade entre a Diretora e a equipa do Observatório.

Esta constatação também ficou patenteada na narrativa do Professor Participante 3 (coordenadora do Observatório) que em consonância com as opiniões anteriores referiu que existia monitorização por parte do órgão de gestão pelo qual foram nomeados e com o qual tinham um compromisso anual coincidente com o final de mandato da respetiva diretora. “Mas houve esse compromisso e nós cumprimo-lo” (P3). Para os professores participantes 8, 9 e 10 a proposta de análise dos dados escolares era apresentada pela equipa do Observatório no Conselho Pedagógico. O professor participante 3 (coordenadora da equipa do Observatório) e o professor participante 4 (coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo) mencionaram a obrigatoriedade da prestação de contas perante a nomeação por parte do órgão de gestão. Ambos os professores faziam parte da equipa do Observatório, da equipa de Autoavaliação e do Conselho Pedagógico.

O desconhecimento acerca da questão da monitorização do trabalho do observatório aparece no relato de um professor participante (elemento do Conselho Pedagógico). “Eu não faço, pessoalmente, não faço...”. (P10).

Decorrente do processo de monitorização do trabalho do observatório e durante o processo de recolha de dados, houve uma acesa troca de ideias entre alguns dos professores participantes nomeadamente os elementos do grupo representante do Conselho Pedagógico, tendo surgido dois aspetos a ressaltar. O primeiro aspeto apareceu referido pelo professor participante 10 e prendeu-se com a identificação da coordenação das equipas do observatório e da Autoavaliação. “A [coordenadora da equipa do Observatório] era a coordenadora da equipa de Autoavaliação. “Do observatório passou-me completamente.” “Por inerência, achei que seria ela.” (P10). O Professor Participante 8 (Coordenadora dos Serviços de Apoio à Aprendizagem) identificou de forma evidente a coordenadora do observatório e sublinhou que essa informação tinha sido transmitida no Conselho Pedagógico acrescentando que este

era o órgão a que todos os elementos presentes pertenciam. Na sequência e perante uma dúvida colocada por um elemento presente, declarou que sabiam o que andavam a fazer. “No meio de tanta informação, escapa-se alguma, mas... mas... sabemos o que andamos a fazer! (. . .) Se assumirmos isso temos que pensar o melhor é a gente demitir-se dos cargos que tem (. . .) Que assim não pode ser.” (P8). O segundo aspeto prendeu-se com a conotação do processo de autoavaliação ao processo de implementação do observatório e que apareceu por diversas vezes referido por parte de cerca de metade dos professores participantes refletindo a associação e por vezes alguma incorporação/mescla dos dois processos, o que podemos constatar na narrativa do Professor Participante 10 (coordenadora da BECRE). “...a ideia do observatório é que não está a passar corretamente. (. . .) Ou, se calhar, ainda não partiram para o momento da implementação das ações.” (. . .) É... a tal história da informação, nós temos a informação toda e depois filtrá-la e trabalhá-la?” (P10). Este professor associou as ações de melhoria, trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação, ao trabalho do Observatório. Em suma no decorrer da implementação do observatório surgiram alguns constrangimentos nos professores participantes representantes do Conselho Pedagógico devido ao desenrolar em paralelo dos dois processos e à maioria de elementos pertencentes às duas equipas serem comuns.

Passamos a analisar dois aspetos relacionados com o processo de implementação do observatório. O primeiro é o reconhecimento da coordenadora do observatório versus coordenadora da equipa de autoavaliação e o segundo aspeto é o processo de autoavaliação versus o processo de implementação do observatório. Da documentação consultada verificou-se que as várias equipas das ações de melhoria foram constituídas a partir da avaliação interna efetuada e como consequência da mesma. O observatório foi uma delas, apesar de ter sido a primeira a ser constituída e a funcionar. As restantes três apareceram integradas no plano de melhoria mais tarde, já com o 2.º período a decorrer. Surgiram ainda dúvidas, em

dois professores participantes, acerca do período de tempo decorrido desde a sua criação e à participação dos próprios nas diversas equipas. “Isto foi quê? Há dois meses, três, talvez.” (P10). “Eu sei que sou... eu sou... não do observatório, não. (. . .) da articulação.” (P9).

O observatório surgiu integrado no plano de melhoria do agrupamento mas a sua criação antecedeu a apresentação do plano, que ocorreu em reunião de Conselho Pedagógico realizada em dezembro. A proposta de criação do observatório tinha sido apresentada e aprovada por unanimidade em setembro no mesmo órgão.

Nas narrativas dos professores participantes, pertencentes ao Conselho Pedagógico, o observatório surgiu muito ligado ao próprio processo de autoavaliação o que levou a fazer inferências/associações quer em relação à sua coordenação quer ao trabalho desenvolvido. Alguns elementos, perante a dúvida suscitada por um dos elementos presentes afirmaram claramente saber distinguir os dois mas um deles demonstrou maior conhecimento do processo de avaliação interna do que do observatório. Dois dos elementos presentes na entrevista faziam parte de uma das equipas das ações de melhoria, dois não faziam parte de nenhuma e um não se manifestou.

A constituição das equipas das ações de melhoria e a sua apresentação ocorreu a 6 de março em reunião do Conselho Pedagógico e as datas sugeridas pelos professores participantes são aproximadas às ocorridas.

No grupo dos professores participantes, representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos, sobressaiu a importância do papel do conselho de turma, pela expressão do Professor Participante 12 com a concordância da maioria dos professores participantes presentes.. Estes referiram que a discussão era feita em departamento, mas aludiram ao trabalho que devia ser realizado, segundo eles, a nível do conselho de turma, pelo diretor de turma. Estes docentes focaram-se nas vivências das reuniões em que participaram ao longo

do ano letivo nos conselhos de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos e nos conselhos de ano, no caso do 1º ciclo e nos assuntos que os ligavam com a sua prática letiva diária.

A maior parte dos participantes, nos diversos grupos inquiridos, apresentaram alguma dificuldade em responderem assertivamente às questões colocadas acerca da monitorização do observatório e da forma como esta era efetuada. Os professores participantes P1 e P2, os docentes pertencentes à equipa do observatório e alguns docentes dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos revelaram possuir conhecimento do órgão que monitorizava o trabalho do observatório. Já a forma como essa monitorização se processava foi um campo estéril onde apenas as partes mais ligadas ao processo afirmaram que se efetuava através de empenhamento pessoal, contactos diretos e de um documento elaborado pela equipa onde vinha expresso, em termos temporais e por objetivos, aquilo que propunham fazer. Constatou-se que a monitorização existia e que se realizava através da Direção e do Conselho Pedagógico sendo, no entanto, pouco reconhecida pela maioria dos docentes.

No que respeita a este segundo objeto verificou-se, em relação às ações promovidas pelo Observatório, uma grande dispersão nas respostas dadas e consoante os grupos entrevistados assim as respostas obtidas se direccionaram para as suas rotinas e realidades. Pelas opiniões expressas, pelos diversos professores participantes, verificou-se que as questões levantadas pelo observatório os tocaram de muito perto e promoveram momentos de reflexão muito vividos e assumidos principalmente no grupo que integrava os professores dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos. Poderemos sublinhar que estas práticas de reflexão participada, com o tempo, poderão vir a tornar-se verdadeiras práticas institucionalizadas de reflexão como vem referido no relatório da Avaliação externa das escolas 2011, onde são apresentados os fundamentos para uma escola de qualidade entre os quais destacamos as recomendações do CNE.

“ (...) as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação. (IGEC, 2011, p.21).

O envolvimento por parte da comunidade/docentes dos diversos departamentos/direção/conselho geral foi expresso pela maioria dos diversos professores participantes. Dois professores concordam que ao fazerem as análises nos seus departamentos, e realizarem comparações entre disciplinas estruturantes, estas envolviam os diversos departamentos, logo todos eram envolvidos no processo. A equipa do observatório expressou a intenção de que os resultados da análise efetuada fossem apresentados em termos gerais/globais e não de forma particularizada o que, na sua opinião, poderia despoletar resistências na instituição/escola e ser geradora de constrangimentos e oposição por parte de professores, outros grupos ou órgãos. Fazemos uma chamada de atenção para as tensões no seio da instituição/escola as quais poderão inviabilizar o sucesso das melhorias propostas; dos processos implementados; ou das estratégias sugeridas.

Relações dos diferentes setores da comunidade escolar com as

dinâmicas do observatório. A disponibilização da informação produzida pelo observatório teve a concordância da maioria dos professores participantes no que concerne aos órgãos envolvidos: o Conselho Geral; o Conselho Pedagógico; os diversos departamentos; os grupos disciplinares do 2.º e 3.º ciclos e os conselhos de ano no 1.º ciclo.

O grupo dos professores participantes representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos foi o que apresentou uma maior dispersão em relação à questão solicitada

centrando as respostas nas suas experiências ou seja nas análises efetuadas aos resultados nos conselhos de turma e nos conselhos de ano. Este foi o grupo que mais se ligou à sua prática letiva diária, como observámos pelo que descreveu o Professor Participante 12. “ Eu, essencialmente, em termos de estratégias fazem-me mais sentido (. . .) ser conselho de turma (. . .) E é aí que a escola conhece a sua população escolar (...) conhece pelo diretor de turma.”. O Professor Participante 14 (professora diretora de turma de 2º ciclo) concordou e acrescentou na mesma linha de pensamento que era nos conselhos de turma que depois de efetuada a reflexão sobre os dados escolares se fazia a adequação ao trabalho desenvolvido no dia-a-dia.“ E realmente, os dados (, ,) em departamento são o resultado da escola. Mas isto é operacionalizado, como? Em cada conselho de turma, em particular, (. . .) é importante depois nós fazermos essa articulação com as práticas.” (P14).

O Professor Participante 15 também refletiu sobre o trabalho realizado no conselho de ano a que pertencia e sublinhou a contribuição do observatório para essa reflexão nomeadamente ao nível das estratégias de promoção da melhoria dos resultados obtidos pelos alunos. “Onde é que estavam as debilidades de determinado tipo de resultados que nos foram apresentados? E eu penso que isso foi uma mais-valia, mesmo na construção do saber. A partir daí penso que foi enriquecedor (. . .) Todo esse trabalho é regulado ...no próprio observatório.”

Os professores participantes centraram-se nas suas vivências não deixando de registar uma certa crítica em relação ao tipo de análise efetuada, como observado pelo professor participante 12 com a concordância dos professores participantes 14 e 15. “Por isso não se faz a caracterização, nem os diagnósticos, por exemplo, em termos das competências.” (P12).

Da pesquisa efetuada às narrativas das reuniões da equipa do observatório e dos relatórios apresentados em conselho pedagógico é de referir que a análise solicitada após a avaliação sumativa interna do 1º período se centrou numa questão colocada nos vários departamentos.

«Quais as razões para o afastamento considerável das turmas a nível da média da

classificação/percentagem do sucesso de cada disciplina, por ano?». Por indicação do Conselho Pedagógico foi solicitado aos vários coordenadores que em sede de departamento poderiam procurar explicações que interpretassem os resultados escolares expostos e identificassem estratégias para ultrapassar as dificuldades apresentadas. Após a análise documental pudemos verificar nas descrições dos participantes, que a análise realizada aos dados escolares no agrupamento, se espelhou nos documentos analisados, reflexo do trabalho desenvolvido ao longo do ano, como pudemos constatar nos excertos das diversas atas consultadas.

- “ No ponto três a equipa da ação de “Melhoria das Ferramentas de Recolha e Tratamento dos Dados”, apresentou o segundo relatório do Observatório do Agrupamento. Esta apresentação incidiu na comparação dos dados relativos à avaliação do primeiro e segundo período. Foi decidido que para existir uniformidade na análise a efetuar nos diferentes departamentos esta deve ser feita comparando os resultados com a média da disciplina no primeiro período, com a média do ano na disciplina e, com a média das outras disciplinas e, refletir sobre os mesmos. Se existir uma grande oscilação dever-se-ão encontrar estratégias de melhoria ou indicar quais as estratégias que foram adotadas e que determinaram essa melhoria.” Ata N.º 12, Conselho Pedagógico, maio, 2013.
- (...) No ponto dois da ordem de trabalhos, a coordenadora de departamento referiu que, os dados estatísticos elaborados com base nos resultados obtidos pelos alunos do 2.º e 3.º ciclos, no 1.º período, nas várias disciplinas devem ser analisados, em sede de reunião, pelas várias disciplinas. Uma questão possível de se analisar será “quais as razões para o afastamento considerável das turmas a nível da média da classificação /percentagem do sucesso de cada disciplina por ano?” e que seria importante, perante

esta questão, identificar as estratégias para ultrapassar as dificuldades apresentadas.”

(Ata do Grupo Disciplinar de Educação Física).

A forma como a era efetuada a transmissão da informação foi um aspeto pouco referido e quando referido com pouca precisão nos mecanismos de difusão da informação decorrente do trabalho do Observatório. O professor participante (P3) observou que na reunião do seu departamento os docentes referiram que o que não existia era o feedback da informação. Já o professor participante 15, professora titular de turma do 1º ciclo fez sobressair o papel da divulgação da informação mas não especificou de que forma é que esta se processa, através de que meios e em que órgãos.“ Os resultados são-nos apresentados periodicamente, pelo menos nós a nós no 1.º ciclo “ (P15). A transmissão da informação entre docentes que lecionam a mesma disciplina apareceu expressa na narrativa do professor participante 16, ao dar o exemplo de um professor que se justificou perante os seus pares em relação aos resultados apresentados pelos alunos das turmas que lecionava. “E então vinha muito bem justificada porque ela [professora da turma] conseguiu ali estar a dividir, digamos, a turma e conseguiu perante mim e a outro colega de música estar a justificar porque é que relativamente a outros quintos anos aquele tinha resultados tão menos positivos. Por isso significa que os professores... há passagem.” (P16).

Em relação à utilidade da análise efetuada aos dados, o professor Participante 8 (coordenadora dos serviços de apoio à aprendizagem) observou, numa intervenção crítica e reflexiva sobre a importância dos dados analisados, que estes eram do interesse dos órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento. “À diretora e ao conselho geral é que deve interessar conhecer este tipo de dados. Têm que elaborar e apresentar os relatórios com os resultados.” (P8).

Os professores participantes 8, 9 e 10 referiram o Conselho Geral como um dos órgãos que recebia a informação produzida. “ Eu penso que quando nós depois debatemos em

departamento vai ao Conselho Geral.” (P9). Os Professores Participantes 3, 7, 10 e 14 referiram a sua apresentação em Conselho Pedagógico e a sua análise pelos departamentos. Houve ainda professores participantes que aludiram às suas realidades referindo os respetivos órgãos onde analisavam, debatiam e utilizavam a informação:

- “grupo disciplinar” (P14);
- “Em conselhos de ano.” (P15).

Da análise às atas dos diversos departamentos verificou-se a preocupação com a reflexão sobre os dados apresentados por a indicação do Conselho Pedagógico. “ que todos os professores procurem desenvolver estratégias e procedimentos centrados na melhoria dos resultados escolares, que concertem e partilhem materiais, metodologias e outros elementos entre os seus pares e que planifiquem de forma articulada por forma a cooptar os melhores recursos e materiais para garantia do sucesso educativo dos alunos. (Ata N.º 8, Departamento do 1º Ciclo, abril, 2013).

Os professores participantes do grupo dos diversos grupos e níveis referiram algumas estratégias de ensino/aprendizagem para a melhoria das aprendizagens dos alunos, nomeadamente, a organização da planificação de cada disciplina, ano de escolaridade ou sequência didática, a redistribuição dos tempos letivos nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática, a realização de testes comuns, entre outras.

- “ Eu coloquei na planificação- já faço há muitos anos- coloquei a estatística. Eles têm muita facilidade em ordenar os dados, em colocar frequência absoluta, relativa...O nível de sucesso neste trabalho (. . .) era algo trabalhado no 1.º ciclo (. . .) conseguiram, estava de acordo com as capacidades deles. Fiz o trabalho e o nível de sucesso (. . .) foi muito superior à grande maioria das fichas de avaliação. (P12);
- “nós ao nível do grupo de ano (. . .) sentimos a necessidade de mais um tempo para a Matemática e de mais um tempo para a Língua Portuguesa (. . .) foi uma mais-valia (. . .)

. .) termos implementado mais horas em departamento. Aquele reforço que se traduziu em melhores resultados.” (P15);

- “Fazemos ao nível da planificação. Igual. Claro que a partir daquela planificação vamos ter em atenção as especificidades das nossas turmas, como é óbvio.” (P15).

A divulgação da informação apareceu com um carácter muito restrito entre docentes dos mesmos anos, grupos e departamentos. Os órgãos mais referidos foram o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral.

Para o Professor Participante 5 a disponibilização da informação expressava-se através da inter-relação entre as análises realizadas nos diversos departamentos a partir das disciplinas de uma mesma turma. “Mesmo no processo de análise tinha em conta a média da turma e se a avaliação daquela disciplina fugia muito em relação às outras... o que quer dizer que havia ali uma relação, entre as várias aprendizagens, dos vários departamentos”.

O Professor Participante 12 apresentou uma crítica subjacente ao sistema implementado [apesar de mencionar acreditar no mesmo] referiu que se podia encontrar um caminho para a utilização dessa informação. “E isto a mim coloca-me uma questão que é assim: depende também daquilo que superiormente também é definido. (...) Mas pronto, pode ser que encontre um caminho aqui pelo menos aqui um meio caminho em vez de ser do oito e o oitenta.” (P12). Em termos de divulgação do trabalho realizado pelo observatório, enquanto parte integrante do plano de melhoria da instituição, podemos afirmar que transparece nos discursos analisados a existência de passagem da informação através dos coordenadores com assento no Conselho Pedagógico para os diversos departamentos e destes para os grupos disciplinares e conselhos de ano. O conselho de turma aparece como uma estrutura educativa responsável pela organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias (art.º 44.º do Decreto-Lei 137/2012).

Envolvimento dos principais *stakeholders*. A participação dos principais intervenientes num dado projeto assegura (Fernandes, 2009, p.45) “a diversidade de pontos de vista sobre o seu mérito e o seu valor, permitindo uma visão mais rigorosa das realidades que se pretendem avaliar.” Na avaliação realizada cerca de metade dos professores participantes reconheceram o envolvimento da comunidade tal como refletem as declarações dos professores participantes 1 (Presidente do Conselho Geral); 2 (diretora) e 3 (Coordenadora da equipa do Observatório).

- “Sim, sim, há um envolvimento bastante grande dos docentes do conselho geral. (P1);
- “São analisados pelo observatório e são depois apresentados em conselho pedagógico donde depois (. . .) partem para os vários departamentos” (P2);
- “como a diretora é, simultaneamente, a Presidente do Conselho Pedagógico, será ela que decidirá o momento em que apresentará esses dados ao Conselho Pedagógico que, por sua vez, cada departamento ou cada coordenador levará esses dados ao seu departamento”. (P3).

Algumas respostas dadas situaram-se a um nível micro, os professores participantes 5 e 4 e 11 referiram o envolvimento dos respetivos departamentos, como exemplo, do envolvimento dos diferentes órgãos. “ (...) no departamento onde eu estou falamos das avaliações dos outros departamentos, portanto, acabamos por ter uma visão global”

Para o Professor Participante 8 (elemento do Conselho Pedagógico) a criação observatório foi uma mais-valia ao ter colocado, segundo este, todos os elementos que faziam parte do Conselho Pedagógico a refletir e a olhar para os dados como ponto de partida para a delineação de estratégias.

“E nós estamos no pedagógico há imenso tempo (. . .) que agora é raro o pedagógico em que não olhamos para os dados que era uma coisa que não acontecia. Olhávamos para os dados uma vez no ano, no final do ano letivo,

eventualmente... E agora... olhamos para os dados muitas vezes a miúdo e entre todos tentamos delinear estratégias. Pronto, se calhar temos que afinar isto um bocadinho melhor.”

Em relação a constrangimentos voltou a ser referida, principalmente por parte do grupo dos professores participantes representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos, a necessidade sentida pelos docentes envolvidos em justificar os resultados dos seus alunos, aquando da análise dos resultados da avaliação sumativa interna, em departamento, grupo disciplinar ou conselho de ano. Facto que tocou de perto os docentes ao implicar uma reflexão mais pessoal. Este constrangimento decorreu da exposição que o processo de reflexão trouxe aos seus intervenientes, como se constatou por parte de um professor participante. “ (...) houve uma turma que se destacou, então havia uma série de números, “*de níveis cinco*”, logo no 1º período. É, pá! (...) O que é aquele professor? Por que é que aquela turma tem ali tantos cincos? “ (P14). A professora referia-se aos resultados da avaliação sumativa interna das disciplinas lecionadas e que vinham expressos numa escala ordinal que variava entre um (mínimo) e cinco (máximo).

Este desconforto, com a exposição perante a reflexão efetuada, em grupo, sobre os resultados da avaliação sumativa, aparece exposto pelo professor participante 16. “Exatamente, ou seja, valoriza-se, se formos a ver, é exatamente as negativas. Ou seja, o que é o negativo, o que é o insucesso.” O Professor Participante 12 também concordou com a ideia não sem uma certa crítica implícita nas exposições efetuadas. “Nem valorizam os bons casos que, às vezes, maus resultados são um sucesso.” (P12).

Numa das reuniões da equipa de autoavaliação, realizada em março e que tinha como um dos pontos da ordem de trabalhos fazer um ponto da situação dos trabalhos do observatório do agrupamento e das restantes ações, a coordenadora da equipa do observatório (P3) sublinhou que a reflexão devia partir de cada departamento e que o mais importante seria realizar essa

análise de forma sistemática, promovendo a reflexão e a procura de estratégias para que numa próxima fase avançassem para um outro tipo de análise, sem especificar qual. Em conversa informal, acerca das perceções em relação ao trabalho desenvolvido, o Professor Participante 4, comentou que os processos de reflexão não se apresentavam fáceis nem simples em relação à passagem da informação aos diretores de turma e ao trabalho que era esperado que eles realizassem nos conselhos de turma de que faziam parte. “As pessoas devem refletir e a autorreflexão é muito complicada...” (P4).

“As culturas profissionais dos professores constituem, por vezes, resistências fortíssimas à auto-avaliação e melhoria da escola, pois elas podem pôr em causa formas de trabalho há muito instaladas e “direitos” adquiridos.” (Alaiz *et al.*, 2003, p.127).

O envolvimento dos diferentes *stakeholders*, a partir dos discursos analisados, apareceu com um maior grau de intensidade no grupo dos docentes dos vários níveis, serviços e anos que sentiram mais de perto a necessidade de refletir e justificar os resultados dos alunos das turmas que lecionavam. Os docentes do observatório também expressaram a preocupação com a justificação dos resultados não só no sentido anteriormente referido mas com a preocupação em dar resposta ao que lhes era superiormente solicitado na procura do melhor caminho a seguir. Já os professores participantes P1, P2 e P3 enquanto representantes dos respetivos órgãos: conselho geral, conselho pedagógico e ainda a coordenadora da equipa do observatório apresentaram uma adequação nos seus discursos à figura institucional que representavam ou seja este apareceu nos seus discursos como uma ferramenta na prestação de contas à comunidade escolar e educativa. O diferente grau de intensidade de participação e envolvimento no processo de reflexão para cada um dos intervenientes expressou-se/manifestou-se na adequação e adaptação à sua realidade perante o papel que representavam.

Da análise efetuada aos diversos documentos, a que tivemos acesso, pudemos verificar que o primeiro relatório do observatório, elaborado em março, continha as questões que os diversos departamentos deveriam trabalhar. Chamava-se a atenção para a importância que os pares refletissem e comparassem os resultados entre turmas. Tal como no segundo relatório disponibilizado aos elementos do Conselho Pedagógico por correio eletrónico institucional em maio do mesmo ano. As análises realizadas não foram desprovidas de constrangimentos porque tocaram os docentes ao lhes ser solicitada uma reflexão sobre os dados dos seus alunos e que justificassem os resultados apresentados ou os níveis atribuídos. Esta situação transportou em si uma carga afetiva bastante grande pois justificar perante os seus pares a classificação atribuída ou os resultados globais dos seus alunos, no mesmo ano, no mesmo grupo disciplinar ou no âmbito do respetivo departamento, apresentou-se suscetível de expor fragilidades e de tocar em áreas sensíveis.

No que se refere à disponibilização da informação produzida pelo observatório à restante comunidade verificou-se que esta era transmitida de forma sistemática e alargada pelos docentes do agrupamento nos seus departamentos, grupos disciplinares e nas várias disciplinas e anos. No entanto, apenas um dos participantes chegou a referir que esta chegava a toda a comunidade pois ia até ao Conselho Geral onde tinham assento os diferentes representantes da comunidade. O correio eletrónico institucional foi o meio referido pelo qual a informação era disponibilizada ao corpo docente.

Os procedimentos a adotar com a informação divulgada apareceram referidos pelo professor participante 3 (coordenadora da equipa do observatório) e encontrou-se subjacente aos discursos de vários professores participantes (P4, P5 e P6). “A forma como a análise dos dados é feita também sai do observatório. (...) Para que (...) não haja dispersão e depois se possa comparar e fazer análises...”. (...) Não chega ver as coisas empiricamente é preciso concretamente estarem registadas (...).” (P5).

O grupo dos professores participantes representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos do agrupamento, fez sobressair a questão da importância dos conselhos de turma e que mais importante do que a análise dos resultados, seria uma reflexão centrada nos processos, na alteração de estratégias. Também os elementos da equipa do observatório nas reuniões da equipa fizeram sobressair o papel que os conselhos de turma e de ano teriam que ter um papel mais ativo na definição de estratégias para a melhoria dos resultados escolares.

Resultados/Produtos do Observatório

O terceiro objeto encontra-se estruturado nas seguintes secções: a) Informação produzida, utilização e disseminação da Informação; b) Relações com a Avaliação interna/externa; c) Utilidade (Perceção dos principais *stakeholders*) e d) Relações com a vida pedagógica do agrupamento.

Produção, disseminação e utilização da informação. O Observatório produziu dois relatórios, coincidentes com o primeiro e segundo períodos avaliativos, conforme informação obtida através da consulta efetuada à documentação disponibilizada. Os relatórios elaborados a partir do Observatório foram apresentados em reunião de Conselho Pedagógico e reenviados por correio eletrónico institucional aos seus elementos que por sua vez os apresentaram e trabalharam nos respetivos departamentos.

O tipo de informação divulgada pelo observatório foi, na opinião da maioria dos professores participantes, de natureza estatística, síntese do trabalho realizado e proveniente da análise efetuada aos resultados escolares. “ É sobretudo informação estatística relativamente à análise dos resultados escolares dos diferentes departamentos.” (P1). ” É sintetizada, portanto, não é toda a informação mas é uma síntese do trabalho realizado.” (P2).

Em relação à utilização da informação os professores participantes referiram que a informação obtida a partir do trabalho produzido pelo observatório era utilizada para relacionar os resultados apresentados nas diversas disciplinas, nos diversos departamentos. “Mesmo no processo de análise tinha em conta a média da turma e se a avaliação daquela disciplina fugia muito em relação às outras... o que quer dizer que havia ali uma relação, entre as várias aprendizagens, dos vários departamentos.” (P5).

A forma como foram transmitidos os resultados do tratamento/análise efetuada pela equipa e a disponibilização da informação à restante comunidade ficou expressa nos testemunhos dados da maioria dos professores ao indicarem o caminho que os dados percorriam após o tratamento efetuado pelos membros da equipa do observatório. A informação era tratada nos diversos grupos disciplinares, nos conselhos de ano e departamentos e o produto resultante da análise e reflexão efetuadas era apresentado em conselho pedagógico, pelos coordenadores de departamento e no conselho geral pela diretora. No entanto fora do circuito interno percorrido pela informação entre Conselho Geral, Conselho Pedagógico, os diversos Departamentos, os grupos disciplinares, no 2.º e 3.º ciclos, e os conselhos de ano, no 1.º ciclo não possuímos dados da disseminação da informação. Apenas podemos prever que como é apresentada através de um relatório final no Conselho Geral esta acabará por passar para a restante comunidade educativa.

Os professores participantes P8, P9 e P10, elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico, revelaram algum desconhecimento em relação à divulgação da informação. “As estatísticas.” (...) “Não sei se é o trabalho do observatório publicar os dados estatísticos também na plataforma.” (P8). “Não sei se a estatística também é divulgada, sinceramente...” (P10).

De um modo geral podemos afirmar que existia divulgação da informação, no entanto, o que é do desconhecimento da maioria dos professores participantes é o que é feito com essa informação depois de trabalhada nos departamentos e de apresentada em Conselho

Pedagógico. Verificou-se que a disseminação e utilização da informação produzida estava pouco presente através das respostas dadas. Um professor participante referiu o email institucional e três professores a plataforma do agrupamento como meios através dos quais era difundida a informação do observatório. Apurou-se que para os participantes a utilização dada a essa informação seria usada para aferir procedimentos e conduzir à melhoria de resultados em cada turma e nos diferentes anos de escolaridade.

Os professores participantes 1 (Presidente do Conselho Geral) e 2 (Diretora) referiram que a informação resultante da análise dos dados escolares, apresentada em Conselho Pedagógico, era depois compilada e apresentada periodicamente em Conselho Geral. A divulgação à restante comunidade apareceu como uma aposta futura, oportunidade de melhoria, nas palavras do Professor Participante 1 (Presidente do Conselho Geral). “contudo talvez seja aqui uma oportunidade para melhorarmos - também para evoluirmos enquanto observatório - pensar-se em formas de divulgação que possam ser mais abrangentes.” (P1).

Como constatámos, a difusão do produto do trabalho realizado apareceu diluída e de forma vaga nos discursos dos participantes. Essa divulgação aparece no discurso de um professor participante (professora de educação especial) que reconheceu a existência de feedback da informação depois de trabalhada mas que questionou o trabalho efetuado. “O feedback dessa informação, depois de trabalhada, quando chega a ser trabalhada, nem sempre chega a ser trabalhada.” (P13). O que nos coloca a necessidade de aposta na eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna mas principalmente externa.

Relações com a avaliação interna/externa. A avaliação interna é de carácter obrigatório e encontra-se consignada na Lei n.º 31/2012 de 20 de Dezembro. Neste sentido procurou-se saber em que medida é que o trabalho desenvolvido pelo observatório contribuiu para o cumprimento das metas consagradas no Projeto Educativo do Agrupamento e mais

especificamente no domínio da avaliação interna do agrupamento. Aclarámos perante as narrativas produzidas pelos professores participantes que o trabalho desenvolvido pelo observatório permitiria aferir com mais rigor; proporcionar um maior conhecimento da realidade com vista à superação das dificuldades sentidas; contribuir com dados atualizados, pertinentes e fiáveis; promover a criação de hábitos de monitorização; proporcionar a uniformização de procedimentos; levar ao conhecimento dos resultados com vista à manutenção dos padrões de qualidade e impulsionar o envolvimento de docentes e não docentes.

Em relação às dificuldades sentidas foram nomeadas as alterações constantes ao nível da legislação publicada; a diminuição de recursos; a desatualização das metas no Projeto Educativo em vigor; a necessidade de um maior reconhecimento do trabalho do observatório/avaliação interna. “Os recursos são menos, os meios vão ser muito menos e, portanto, nesta altura não definiríamos com certeza aquelas metas.” (P2). Também o professor participante 1 (Presidente do Conselho Geral) explicitou que o contributo passava pelo cumprimento das metas do projeto educativo e a implementação de ações de melhoria. “Sendo que uma das metas do projeto educativo será a melhoria dos resultados escolares, nas várias áreas disciplinares, o trabalho realizado pelo observatório ajuda a conhecer melhor a realidade escolar do agrupamento e a criar estruturas que auxiliem na implementação dessas... desses resultados e na implementação dessas melhorias...” (P1).

O trabalho inicialmente desenvolvido envolveu a recolha e o tratamento da informação de forma uniformizada, sistemática e estatística tendo presente as metas consignadas no Projeto Educativo como se observou da análise dos objetivos a partir dos quais a equipa do observatório procurou cumprir as tarefas a que se propôs.

Os dados resultantes dos resultados escolares foram recolhidos tendo por base: as pautas de avaliação trimestral e final dos alunos 1.º, 2.º e 3.º ciclo; os dados do pré-escolar (final de

ano); as pautas de exame; os dados divulgados pelo Gave, entre outros. No tratamento estatístico da informação, relativo à avaliação dos alunos, foram calculadas percentagens de sucesso escolar por período escolar e para todos os níveis de ensino e respetivas disciplinas exceto na educação pré-escolar. A metodologia utilizada procurou proporcionar uma leitura coerente e objetiva perante os objetivos estabelecidos, os resultados atingidos e o grau de consecução das metas definidas no PEA, como foi referido nos discursos dos participantes. Os relatórios elaborados periodicamente foram as fontes dos dados estatísticos, alvo de análise dos diversos departamentos.

Um dos contributos do observatório, referido pelos professores participantes, para o processo de avaliação externa foi a sua contribuição para a melhoria dos resultados escolares. O produto do trabalho desenvolvido pelo observatório foi apresentado como fator importante para o processo de avaliação externa e para a inspeção. A inspeção realizada em abril estava ainda muito presente nas memórias coletivas quando as entrevistas foram realizadas em julho do mesmo ano.

Foi levantada uma questão relativa à importância dada ao produto versus ao processo e dos problemas que esta situação poderia gerar, pelo Professor Participante 6. “A inspeção olha mais para o produto do que propriamente para o processo e aqui pode haver alguns problemas. ” Nessa perspetiva o Professor Participante 6 expressou a opinião de que o trabalho desenvolvido pelo observatório permitiria a tomada de decisões no sentido de influenciar as aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares e que a nível externo se esperava que a escola cumprisse esse objetivo. “Mas poder atuar - acho isso importantíssimo - temos de atuar sobre essas aprendizagens. Pois, embora a formação dos alunos seja muito importante mas a própria inspeção atua no que é importantíssimo e diz que é importantíssimo... os resultados escolares.” (P6).

Dando sentido ao acima exposto o professor participante P3 reforçou a aposta no processo, ou seja, que através da reflexão se poderia chegar às práticas e interferir com as mesmas, opinião com a qual concordou o professor participante P4. “ Sim, no fundo é o resultado final de um processo todo. (. . .) Porque tu ao... ao mexeres. Ao fazeres a análise daquilo que é a... a avaliação ou os resultados, não é? Consegues depois ir interferir ... naquilo que é o processo.” (P3). “ Sim, porque a nossa preocupação é sempre o sucesso escolar dos alunos. ” (P4).

Segundo (Stoll e Fink, 1996) a melhoria da escola passará por: melhorar os resultados dos alunos; concentrar-se no ensino e na aprendizagem; definir estratégias para alcançar os objetivos; monitorizar e avaliar os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento, entre outros. Os movimentos da melhoria da escola têm dado contributos significativos para a mudança das escolas e da educação. Poderemos nomear contributos dos paradigmas da eficácia e dos paradigmas da melhoria, designadamente, atenção aos resultados /atenção aos processos; utilização dos dados na tomada de decisões/orientação para a ação e o desenvolvimento; ênfase na equidade/enfoque na instrução, como exemplos e que podemos verificar enquadrarem algumas das preocupações indicadas pelos participantes. O Professor Participante 8, membro do Conselho Pedagógico, sublinhou a acentuada importância do contributo do trabalho do observatório tanto a nível da avaliação interna como a nível da avaliação externa e espelhada nos resultados obtidos pelo agrupamento na avaliação externa recentemente efetuada pela IGEC. “Porque uma avaliação que está em Muito Bom tem que ter tido um contributo de todos os intervenientes, incluindo o observatório, de forma a colmatarmos as falhas.” (P8). Os professores participantes P12, P13 e P14 também concordaram com o contributo do trabalho do observatório para a avaliação interna e externa e para os resultados escolares sem, no entanto, especificarem quais.

As metas constantes do Projeto Educativo estiveram presentes nos discursos de alguns dos participantes enquanto balizas através das quais a escola se organizou e estruturou a sua prática letiva. Em conversa informal o Professor Participante 2 (Diretora) sublinhou a importância da reflexão para a concretização das metas estabelecidas. “É fundamental para o bom funcionamento do agrupamento debatermos os resultados escolares dos alunos sobre as avaliações que damos... Temos metas a cumprir e perceber se as atingimos e quando não as atingimos o porquê para que possamos melhorar e chegar lá” (P2).

As respostas dadas vão no sentido dos resultados dos alunos se apresentarem como uma medida do desempenho da escola os quais refletem a qualidade dos resultados por período e por área. Mas não são só as classificações dos alunos a única medida da qualidade do seu sucesso considerada pelos professores participantes. Os planos de turma aparecem como veículos de promoção do sucesso escolar dos alunos, na opinião do professor participante P4 (coordenador dos diretores de turma) e membro do conselho pedagógico, com a qual concordaram P4 e P6. “Há muitos PTs [Planos de Turma] onde estão, de facto, definidas estratégias específicas para a turma” (P4).

Em conjunto com a preocupação com os resultados escolares emergiu a questão da indisciplina ligada aos valores e atitudes, dimensão social que a escola também avalia e pela qual é avaliada e que foi referida, por diversas vezes, por parte dos professores participantes nas diversas narrativas e em diversos momentos. “Prende-se com a indisciplina (. . .) E deu origem a reflexões sobre... mesmo... sobre a prática pedagógica face aos resultados.” (P4). “e essa análise levada aos departamentos todos eles falaram um pouco dessa indisciplina que já deu novamente origem a discussões ” (P6).

A elevada procura do agrupamento devido à qualidade da educação especial surgiu, segundo o professor participante 6, como fator influenciador dos resultados do 3º ciclo. No início do ano letivo as treze turmas que existiam no ano letivo anterior no 2º ciclo passaram a cinco no

3º ciclo. Ao ficar com menos turmas, segundo o referido professor participante, a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) a frequentá-lo aumentou o que iria “baixar a fasquia “ em termos de resultados escolares. Nesta situação a avaliação interna poderia contribuir para a avaliação externa ao permitir aferir os resultados obtidos face à população escolar. Os resultados académicos e sociais apareceram, de novo, como uma preocupação para a avaliação interna e para a avaliação externa.

O número de turmas existente depende, todos os anos letivos, do número de turmas estipulado, em reunião de rede pela DEGEstE e encontra-se condicionada pela dimensão e capacidade do respetivo estabelecimento de ensino, o que aparece referido nas narrativas analisadas. A existência de um número elevado de alunos com necessidade educativas especiais poder pesar como fator discriminatório ou ser considerado menos positivo nos resultados escolares foi um aspeto que apareceu narrado. Somos a crer na recomendação do Conselho Nacional de Educação, face à apreciação da proposta de alteração do Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, "(. . .) Utilização dos resultados das escolas que integram alunos com mais dificuldades como critério de discriminação positiva e não o contrário." (CNE 2013, p.21921).

Poder-se-á atestar a afirmação efetuada pelo professor participante P1 como perceção da maioria dos professores participantes em relação à contribuição do observatório no âmbito dos processos de avaliação interna e externa. “Enquanto estrutura criada na escola permite realizar uma regularização interna contribuindo para a avaliação externa com dados atuais e pertinentes.” (P1).

As escolas apostam em processos internos de avaliação por reconhecerem a importância que estes têm no desenvolvimento da organização escolar e dos seus profissionais. A autoavaliação contribui para a identificação das áreas fortes e dos aspetos a melhorar, o que poderá levar ao desenvolvimento da organização escolar; poderá contribuir para uma

afirmação da escola na comunidade apresentando resultados que levem ao seu reconhecimento público. Este reconhecimento poderá trazer mais-valias para a referida organização e ser uma ajuda ao processo de avaliação externa ao identificar os aspetos a melhorar e ao definir e implementar estratégias de melhoria, como vem expresso no *Relatório de Autoavaliação Organizacional* de 2011/12 e no *Plano de Ações de Melhoria* (inicial) elaborado pelo referido agrupamento.

Utilizámos o termo autoavaliação para designar o processo de avaliação desenvolvido internamente pela própria escola. Para Schereens (2000, p.103) autoavaliação é avaliação interna quando são os responsáveis pelo projeto de avaliação que realizam a avaliação da sua própria organização, ainda que durante este processo procurem aconselhamento externo. Este é o caso da autoavaliação realizada no agrupamento durante a qual a equipa se apoiou numa consultoria externa que desde 2008 tem assumido funções de formação, validação e acompanhamento do processo de autoavaliação.

Perceções dos principais stakeholders acerca da utilidade. Os principais *Stakeholders* referiram que reconheciam contributos relevantes no trabalho desenvolvido pelo observatório ao promover, através das questões colocadas, a reflexão dos docentes nos diversos órgãos e estruturas do agrupamento. Há aspetos em que se centram os interesses dos principais *stakeholders* no processo avaliativo, neste caso os professores têm interesses ligados ao reconhecimento da sua prática letiva.

Os professores participantes inquiridos P1, P2, P6, P15 reconheceram o processo como gerador de reflexão. Um dos contributos referidos foi o facto de obrigar a uma reflexão por parte dos docentes. “contudo já se nota um maior esforço de reflexão por parte dos docentes e de procura de respostas e até de procura de estratégias para resolução de situações que entretanto foram detetadas e que foram surgindo.” (P1). Em consonância com o referido os

professores participantes P2, P6, P12 e P15 referiram a reflexão como promotora da melhoria.“ (...) Ou seja, o resultado levou-te a pensar sobre as coisas, principalmente, quando são colocados na berlinda.” (P12). Fruto do trabalho desenvolvido o professor participante P15 destacou a partilha e a colaboração entre docentes como uma consequência da reflexão efetuada nos diversos órgãos. Aqui emerge o trabalho colaborativo como um dos tipos de trabalho desenvolvido entre os docentes. “Levou-nos a pensar (. . .) levou mais facilmente a uma partilha. Tanto de metodologias... da forma de ação do professor (...) Levou-nos a pensar que a partilha é importante, não só a partilha de materiais que nós já fazíamos.”.

Outro dos contributos do trabalho do observatório foi o da contribuição para o ajustamento dos procedimentos perante o processo de avaliação externa por parte do professor participante P2 (diretora). Para o Professor Participante P4 o contributo prendeu-se com o facto do trabalho efetuado ter repercussão na obtenção de crédito horário. Os contributos passaram ainda pela necessidade que cada um patenteou perante o trabalho do observatório. “é a (. . .) tal sintetização dos dados, o termos ali os dados disponíveis. E eu trabalho muito com dados por causa da biblioteca (. . .) Estando ali uma base de dados trabalhada as pessoas têm... tem acesso, isto é fundamental...” (P10).

Os recursos, ou a falta deles, foram aspetos referidos pelos professores P2, P4 e P5, nomeadamente: mais professores; apoio na sala de aula e mais horas para poderem auxiliar os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem. “Eu devia ter aqui no meio do processo quando identificasse aqui problemas numa turma com uma percentagem de insucesso muito elevada, eu devia poder... poder ter recursos para auxiliar esses alunos.” (P5).

Apareceram ainda outras variantes, no âmbito dos processos, mais precisamente centradas nas práticas, como a realização de testes em conjunto apontada pelo professor P16. “eles estão todos naquele momento, em que estão a pôr à prova os seus conhecimentos, em igualdade de circunstâncias porque há testes comuns.” (P16).

Para o professor P12 o contributo do trabalho do observatório devia incidir na seleção e escolha de determinados fatores, durante quatro anos, sem identificar os possíveis fatores em estudo.

Para os professores P13 e P14, a preocupação recaiu nos processos centrados no professor como um fator a considerar na promoção do sucesso. “E a discrepância aqui pode ser o professor que está à frente da turma. Porque nem todos temos a mesma metodologia, nem todos temos a mesma forma de funcionar. (...) Eu acho que isto pode ser um desafio para o observatório. Porque o docente - e eu falo por mim - o docente terá sempre alguma dificuldade em reconhecer que a falha pode ser sua.” (P13).

A falta de autonomia foi outra das variantes referidas “...mas à escola, tenho a impressão que falta um bocado de autonomia para tentar resolver determinados problemas que se colocam neste processo.” (P2).

Um professor participante expressou o facto de o observatório estar a funcionar há pouco tempo e consequentemente os contributos do observatório ainda serem pouco pertinentes. “Dado que foi o primeiro ano de implementação os resultados ainda não serão muito relevantes ...”. (P1).

Na narrativa do professor P15 a falta de visibilidade do observatório aparece como um possível impedimento à valorização do trabalho do observatório pela comunidade.

Da análise efetuada ficou expressa uma grande dispersão nas perceções dos participantes que variaram entre fatores inerentes às práticas de sala de aula, na vertente dos processos; na disponibilização dos resultados obtidos, na vertente dos produtos, passando pelo reforço da autonomia e dos recursos existentes no que diz respeito aos apoios e a um maior número de docentes. A diversidade de fatores assinalados revelou que cada *stakeholders* analisa, entende e processa a informação de acordo com os seus interesses no processo educativo.

Relações com a vida pedagógica do agrupamento. As relações que o observatório mantinha com os diferentes departamentos foram vistas sob uma diferente perspetiva consoante as expetativas e vivências profissionais de cada docente assim como os pontos fortes e/ou pontos fracos apontados ao trabalho desenvolvido. Alguns aspetos assinalados como pontos fortes foram a análise sistemática aos dados escolares; o trabalho de estatística e de informação aos docentes. “ Como ponto forte ...a estruturação do trabalho, a reunião de vários dados escolares para... para se realizar precisamente o trabalho de estatística e de... e de informação aos docentes que é muito importante.” (P1)

A identificação dos problemas foi considerada um aspeto forte mas também um aspeto a melhorar por um dos elementos a equipa do observatório (P6). Outro ponto forte foi a qualidade do trabalho desenvolvido pelo observatório. “Porque o facto de no observatório estarem elementos representativos de vários setores da escola permite que os mesmos dados sejam vistos de forma diferente e, portanto, o trabalho é mais sustentado.” (P2).

Os pontos fracos apontados mas vistos como aspetos a melhorar foram quatro: a quantidade dos dados analisados P2 (diretora); o modelo de análise efetuado P3 (equipa do observatório); a aposta no trabalho do observatório como parte integrante do plano de melhoria do agrupamento (docentes) e a dificuldade em encontrar um tempo para reunir todos os elementos da equipa do observatório P1 (Presidente do Conselho Geral). O observatório reuniu muitas vezes em reuniões parciais, ora com os elementos representantes do 2.º e 3.º ciclos, ora com os representantes do pré-escolar e 1.º ciclo.

- “...Portanto, um horário de trabalho, de reunião que possa ser comum a todos seria - do meu ponto de vista - uma oportunidade de melhoria.” (P1).
- “ (...) tenho fé que no futuro se consigam trabalhar outros dados do agrupamento que permitam, portanto, uma evolução positiva no trabalho realizado.” (P2).
- “ (...) mas a nossa análise dos resultados, limita-se à percentagem do sucesso.” (P3).

- Como "Plano de melhoria" para os professores participantes P3 e P4 (professores da equipa do observatório).

A identificação das possibilidades futuras do Observatório, manifestada por um grande número de professores participantes, expressou as preocupações patenteadas ao longo das entrevistas com: os problemas de indisciplina, a análise dos respetivos dados e a concertação de algumas ações para a intervenção; a aposta na continuidade do trabalho desenvolvido e a sua continuidade enquanto ação integrante do plano de melhoria do agrupamento, segundo a opinião dos professores participantes P1, P2, P3, P4 e P5.

" (...) continuar a fazer parte do plano de melhoria do agrupamento e possibilitar, portanto, a criação ou a definição de ações de melhoria claras e que orientem todos no sentido de trabalharmos melhor." (P2).

O Plano de Melhoria, poderá reforçar pontos fortes e procurar identificar e ultrapassar as oportunidades de melhoria. As ações que constam do Plano de Melhoria do agrupamento, uma das quais o Observatório," apresentam atividades fundamentais para o bom desempenho das pessoas e da própria organização escolar. Estas no seu conjunto representam a determinação, a identificação e o empenho da instituição, nos objetivos de melhoria do serviço." (Plano de Melhoria do Agrupamento, 2013/14).

"A elaboração do plano de melhoria não é um fim em si mesmo; ele é um documento com caráter operacional, pois orienta a ação da escola no seu processo de melhoria." (Alaiz, 2003, p. 116). O Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2011-2012, indica a sua apresentação obrigatória, cujo objetivo é a tomada de consciência por parte da escola dos seus resultados e da sua capacidade de iniciativa. "...o plano de melhoria deve conter a ação que a escola se compromete realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. (IGEC, 2012, p. 16).

O trabalho acrescido com os dados não só no domínio académico mas no domínio social foi considerado uma aposta à qual o observatório deveria dar continuidade e aprofundar perante as situações e os desafios que se colocassem em cada ano letivo.

- “Continuar o trabalho que tem vindo a ser efetuado, aprofundar os dados, nomeadamente, necessidades no domínio social e no fundo ir adaptando a sua ação às necessidades sentidas no agrupamento, em cada ano. (. . .) E o observatório também terá que se ir adaptando conforme as necessidades ou aquilo que for surgindo.” (P1).

Em conversa informal o professor participante P3 (coordenador da equipa do observatório) referiu o papel do observatório na aposta na indisciplina especialmente no que dizia respeito à definição de estratégias comuns de atuação, no início do ano letivo.

- “A indisciplina deve ser mesmo uma aposta, a ET [Educação Tecnológica], EV [Educação Visual] e EF [Educação Física], por exemplo, as atitudes e valores dos alunos. Deve ser uma aposta o saber estar na sala de aula.” (P3).

Uma das possibilidades futuras do papel do observatório nas palavras dos professores participantes, nomeadamente, o grupo dos professores representativos dos diversos grupos disciplinares, serviços e anos, será o facto de se converter num motor para a reflexão. Os professores participantes P12 e P14 expressaram a sua opinião nesse sentido.

“Eu acho que... esta questão da reflexão - eu acho muito importante - que é uma das vertentes (...) Das oportunidades de melhoria, um investimento nas práticas pedagógicas (...) Aí tem a ver com os perfis”(...) Sim, por que há pessoas que estão muito dispostas a aprender e há pessoas que não têm nada a aprender, pronto!”

Houve ainda algum questionamento na importância do papel do observatório da promoção da reflexão por parte dos docentes. “Nem todos têm, sentem....” (P16).

No balanço da análise efetuada, pelo exposto, poderemos afirmar que as ações que o observatório promoveu tocaram vários aspetos do processo ensino/aprendizagem. A nível da

escola, na criação de mecanismos promotores da reflexão e da análise sistemática de dados; do aluno, na redefinição de estratégias em sala de aula; do professor, no trabalho ao nível da reflexão pessoal e do trabalho de partilha; do processo de ensino aprendizagem na colaboração entre os docentes inclusive na necessidade sentida e expressa pelos participantes, da realização de testes comuns e através da identificação das dificuldades e dos progressos dos alunos na procura de reorientação do processo ensino/aprendizagem.

Capítulo V – Conclusões, Recomendações e Reflexões Finais

Neste capítulo faz-se uma reflexão sustentada sobre os dados obtidos estruturada nas três questões orientadoras do estudo avaliativo para as quais se pretendeu encontrar respostas. Através destas espera-se poder contribuir para uma melhor compreensão e conhecimento de todo o processo estudado.

Conclusões

Os princípios e os processos que deram origem à conceção e constituição do observatório surgiram na sequência da avaliação interna que estava a decorrer no agrupamento em que decorreu o estudo. A proposta de criação do observatório foi uma proposta da equipa de autoavaliação como resposta a questões levantadas no decorrer do processo acima referido. Pudemos constatar que os dois processos foram durante algum tempo coincidentes, desenrolando-se em paralelo, razão pela qual as associações feitas se prenderam com a associação do trabalho realizado no campo de ação do observatório ao trabalho produzido pela equipa de autoavaliação. No agrupamento o reconhecimento dos elementos da equipa era generalizado muito por força da sua participação no processo de avaliação interna que esteve muito presente durante o ano em que decorreu o estudo.

Conceção e Constituição do Observatório. A autoavaliação permite a melhoria do desempenho das instituições ao identificar áreas fortes e aspetos a melhorar; concede visibilidade e reconhecimento na comunidade envolvente e perante a tutela e prepara o terreno para a avaliação externa, deixando espaço para que a escola se organize na elaboração e implementação de planos de melhoria. Como refere Afonso (2010) este deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, solicitado e assumido pelos mesmos como uma necessidade de conhecer de forma

mais profunda, sistemática e crítica a realidade social, organizacional e pedagógica. Processo de natureza essencialmente formativa visa a melhoria em todos os campos e domínios da instituição-escola com vista a uma educação de qualidade. Estes mecanismos internos de avaliação desenvolvidos pela escola enquadram-se no parecer do CNE sobre a «Avaliação Externa das Escolas»: “O reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de auto-avaliação.” (CNE, 2008, p.25152). Para esse efeito assistimos a um reforço da autonomia das escolas com a publicação do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho onde “ se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” e no qual se enquadra a constituição/implementação do Observatório estudado. Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação “A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” (CNE, 2008).

Em suma, podemos caracterizar os princípios e propósitos que deram origem à conceção e criação do observatório como ligados à necessidade de regulação do sistema; da articulação de estratégias e da uniformização de procedimentos assim como de uma maior consistência no trabalho desenvolvido. O principal propósito do observatório, reconhecido pela maioria dos professores participantes, foi o do contributo que o trabalho desenvolvido no seu seio poderia dar para melhorar os resultados escolares do agrupamento. Os fundamentos /motivos e finalidades prenderam-se com a necessidade de regulação do sistema; da articulação de estratégias que permitissem ultrapassar os problemas detetados e da uniformização de

procedimentos, de uma maior consistência no trabalho desenvolvido. A melhoria e controle dos resultados escolares, seria conseguida através da uniformização e sistematização da análise e tratamento dos dados dos resultados académicos e sociais do agrupamento. Os resultados escolares constituíram uma das suas preocupações mais fundamentais, consequentemente, compreenderam uma das ações fundamentais empreendidas pelo observatório. O percurso efetuado pela informação veiculada pelo observatório apoiava-se nos órgãos de gestão e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares e respetivas estruturas educativas. (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho).

Processos de desenvolvimento do observatório. Passamos a analisar os aspetos relacionados com a segunda questão orientadora do estudo procurando entender como é que se orientaram e desenvolveram as principais atividades do observatório. Pudemos verificar pela análise efetuada que as atividades desenvolvidas se orientaram e desenvolveram tendo por meta a análise dos dados da avaliação sumativa interna e externa e os dados da indisciplina, como forma de suscitar o debate e a reflexão. O tipo de dados trabalhados foram principalmente os dados/resultados escolares provenientes da avaliação sumativa interna e externa. Verificou-se que os dados da indisciplina não foram trabalhados neste primeiro ano de implementação do observatório.

Constatou-se que o processo de avaliação interna, em curso, no agrupamento em que decorreu o estudo, culminou com a apresentação de um relatório organizacional do qual constavam os pontos fortes identificados assim como os aspetos a melhorar. Decorrente deste processo a equipa da autoavaliação elaborou e apresentou o Projeto de Ações de Melhoria, mais tarde denominado Plano de Melhoria, que integrava quatro ações a desenvolver, uma das quais a constituição de um Observatório. “ (...) este relatório de autoavaliação e o seu

futuro projeto de ações de melhoria devem ser assumidos como um instrumento de gestão por parte da Direção constituindo metas e ações que visem a melhoria do desempenho do Agrupamento.” (Relatório de Autoavaliação, 2012, p.90).

Da análise efetuada, no âmbito da segunda questão do estudo, verificou-se uma predominância de aspetos do foro individual e profissional. Estes aspetos abrangeram dimensões em que se verificou uma maior envolvimento dos participantes e onde se afluíram os processos ensino/aprendizagem decorrentes da reflexão ocorrida nos órgãos a que pertenciam. “no Ensino Básico (. . .), está prevista a participação de vários intervenientes no processo de avaliação interna. Os alunos, os professores e os encarregados de Educação são, em princípio, os intervenientes mais próximos e que mais ativamente participam no processo. (. . .) os conselhos de docentes ou os conselhos de turma, os órgãos de gestão das escolas, os serviços especializados de apoio educativo ou a própria administração educativa.” (Fernandes, 2007, p.593).

Como se apurou os resultados sociais e académicos foram um dos principais objetos de análise referidos pelos participantes e refletiram a preocupação com a avaliação externa e com os domínios avaliados nesse âmbito. Tomando como base a matriz do quadro de referência para a avaliação externa das escolas (IGEC) podemos reconhecer que esta avaliação se estrutura em três domínios, um dos quais abarca os resultados sociais e académicos referidos pelos professores participantes. No relatório final do grupo de trabalho da avaliação externa de escolas vem expresso que as organizações internacionais indicam que as variáveis de escola, com mais impacto nas aprendizagens dos alunos, são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e assinalam as características das escolas de qualidade. “ (...) aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a acção.” (IGEC, 2011, p. 21).

As reformas que ocorreram nos últimos anos tiveram por objetivo melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos, mas não obtiveram os efeitos desejados. A aprendizagem é uma consequência do que alunos e professores fazem na sala de aula. (Black & Wiliam, 1998). Há ainda uma grande distância entre o que é proposto na legislação e o que acontece na realidade. A investigação realizada nestas últimas três décadas sobre a avaliação das aprendizagens, segundo Fernandes (2009), revela, entre outras, as seguintes conclusões: as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas; a grande maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos para justificar, a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas e os testes prevalecem. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática.

O processo de reflexão, analisado, não ficou livre de constrangimentos no que dizia respeito ao papel que a cada docente cabia na análise efetuada aos dados dos seus alunos. O produto, ou seja, os resultados em relação ao desempenho dos alunos era um dos objetos de análise do observatório. Por outro lado, os processos não eram, à partida, um dos objetivos do trabalho desenvolvido pelo Observatório. A qualidade dos professores e as práticas de sala de aula também não foram objeto de observação/análise, apesar de terem surgido nos discursos dos participantes. O que revelou a tomada de consciência dos resultados dos alunos, por parte dos docentes, a partir da reflexão efetuada sobre as razões que levavam à atribuição de uma menção qualitativa ou quantitativa aos alunos, conforme o seu ciclo/nível de ensino. O que segue as indicações expressas superiormente e na legislação em vigor. “Ultimamente o Ministério da Educação tem incentivado “as escolas a refletir e tirar ilações dos resultados dos seus alunos.” (Fernandes, 2007, p.596). Parece-nos que a preocupação expressa pelos docentes dos vários níveis e anos demonstra o facto de se olhar para a avaliação dos alunos

não apenas como uma prestação de contas mas muito mais além. O que coincide com os esforços que se têm realizado, nomeadamente, no “desenvolvimento do papel da avaliação na melhoria da qualidade de ensino e das escolas.” Fernandes (2008b, p.99). Acreditamos que isto pode tornar-se possível ao investir mais nas avaliações que se desenvolvem pelos professores nas salas de aula, apoiando os professores a avaliar e a ensinar melhor. “A função primordial da avaliação é a de ajudar os alunos a aprender.” (Idem, Ibidem, p.137).

Como refere Fernandes (2010) dever-se-á considerar a avaliação como um processo que essencialmente deve contribuir para o benefício das pessoas, das instituições e da sociedade, “avaliações em que as pessoas se possam envolver activamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenómenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas.” (p. 23).

Falemos do facto de alguns professores participantes relacionarem o trabalho do observatório com o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação. A avaliação externa pode ser uma fonte de informações sobre o desempenho do sistema e o motor para que se possam incutir boas práticas de ensino e de avaliação entre outras (Fernandes, 2007a, p.596). No que respeita à ligação entre a avaliação externa e a avaliação interna e segundo as orientações de carácter recomendatório do CNE, a autoavaliação tem de adotar um carater de centralidade e é fundamental a sua articulação com a avaliação externa. “Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar directamente a auto-avaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis.” (CNE, 2008, p. 26155).

Durante o processo de autoavaliação o agrupamento procurou obter formação ao nível da *Implementação da Autoavaliação* e disponibilizou-a aos elementos da equipa e a outros

docentes com cargos no agrupamento através de uma ação de formação creditada ministrada pela empresa de consultadoria.

A definição de grupos de trabalho distintos, pela direção e para outro tipo de dados, deverá ser tida em atenção pois poderá levar à sobreposição com o trabalho desenvolvido e ao questionamento do trabalho promovido pelo observatório.

Resultados/Produtos do Observatório. Finalmente, passamos a analisar os aspetos relacionados com a terceira questão orientadora do estudo que se prendeu com o trabalho produzido pelo observatório. O tipo de informação produzida e divulgada foi essencialmente estatística. A informação contribui para a confiança no processo e a falta dela pode provocar alguns constrangimentos. Segundo as narrativas e a documentação analisada esta fase do processo deveria ter sido mais trabalhada e sistematizada através da utilização dos canais de comunicação existentes e da publicitação da informação através do correio eletrónico institucional e da plataforma *moodle*. Esta divulgação cumpriria o objetivo de esclarecer as partes envolvidas das finalidades do processo de análise dos dados e das vantagens que o trabalho produzido traria para os alunos, os professores, a escola, os encarregados de educação e todos os *Stakeholders* envolvidos.

A contribuição do trabalho desenvolvido pelo observatório para o cumprimento das metas consagradas no Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente no domínio da Avaliação Interna do Agrupamento situou-se, pelas vozes dos professores participantes, na importância dada pela avaliação externa/ inspeção ao produto mais do que ao processo e ainda ao nível da: apresentação de dados; criação de hábitos de monitorização; uniformização de critérios; visão global que proporciona e do conhecimento das aprendizagens [para poder influenciá-las].

Em relação à avaliação interna ela foi abordada como dependente do processo de avaliação externa e como contributo para a mesma. O processo de autoavaliação:

É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; É um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; É um processo de desenvolvimento profissional; É um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; É uma avaliação orientada para a utilização; É um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos. (Alaiz *et al.*, 2003, p.21).

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo observatório do agrupamento, em relação aos seus contributos para o processo de Avaliação Externa, estes foram considerados como positivos e reconhecidos por grande parte dos professores participantes. Os quais deram como exemplo a notação de Muito Bom obtida nos três domínios avaliados pela Avaliação Externa realizada ao agrupamento e a qual contou com o contributo do Observatório. Como uma das metas do projeto educativo se situava no âmbito da melhoria dos resultados escolares nas várias áreas disciplinares o trabalho realizado pelo observatório contribuiu para a concretização das mesmas ao trabalhar para esse fim. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2009/2111). A função da Avaliação Externa é monitorizar a qualidade das ações e dos resultados de uma ou várias escola(s) para apurar os pontos fortes e os constrangimentos e, a partir daí, atuar no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Os propósitos do observatório serviram deste modo a prestação pública de contas e a melhoria das práticas e dos procedimentos da organização/escola (Fernandes, 2007) em consonância com o programa de avaliação externa de escolas, o qual procura oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas e melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos.

A questão da indisciplina ligada aos valores e atitudes, dimensão social, ainda carece de investimento do observatório pois foi um dos domínios/aspetos que se revelou menos trabalhado, tendo sido referido pelos docentes como um aspeto muito importante e no qual se devia apostar no futuro.

Apareceram variantes a ter em conta no trabalho desenvolvido pelo observatório. Um dos aspetos referidos foi o professor ser considerado uma variável intrínseca ao próprio processo. É o professor, através das suas ações, que constrói a forma e os conteúdos assimilados pelo aluno; que organiza as atividades de ensino, com objetivos específicos para um determinado conteúdo, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e que seleciona os métodos de ensino que sustentam as aprendizagens dos alunos. Os métodos de ensino que o professor utiliza são por isso determinantes para o sucesso do processo de aprendizagem. Portanto, devem estar vinculados aos objetivos gerais e específicos dos conteúdos a lecionar e devem ter em conta didáticas específicas. A avaliação, apesar de tema atual e importante, não é o principal tema da educação. As convicções do professor, o modelo pedagógico que ele põe em prática, é realmente decisivo. “Num sistema ipsativo, os resultados ou os comportamentos de um aluno são comparados com os que ele próprio obteve em momento anterior e não com os de uma norma de grupo ou com um critério.” O sujeito sobre que incide a avaliação é o aluno, contudo, as ciências da educação têm mostrado a importância de a mesma se alargar ao professor, aos seus métodos de trabalho, e à escola. (IIE, 1994). “Hoje alarga-se o consenso em torno da ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos. Estas ideias reforçam a importância crescente que está a ser atribuída à qualidade do trabalho pedagógico dos professores ou, mais simplesmente, à qualidade do seu ensino.” (Fernandes, 2008c, p.12).

Outra variante referida foi a falta de autonomia para poder atuar sobre determinados fatores no sentido de poder aumentar: os recursos; o número de professores, os apoios e o crédito de horas. No atual modelo de avaliação externa das escolas sobressai a centralidade do pilar da prestação de contas, estando presente o papel da avaliação em dois momentos distintos: durante o processo de autoavaliação e de avaliação externa. Encontram-se previstos alguns efeitos concretos dependentes dos resultados desta avaliação externa, nomeadamente, contratos de autonomia das escolas ou agrupamentos, os quais não podem ser celebrados à margem da avaliação externa e um sistema de quotas, estabelecidas para a atribuição das menções mais elevadas na avaliação dos professores (Afonso, 2010). A crescente autonomia das instituições escolares, a existência de alternativas a nível das ofertas educativas e o aumento de exigência por parte de alunos, de pais/encarregados de educação e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir para que o ensino se torne o alvo preferencial de aplicação de instrumentos, metodologias e práticas no sentido de se atingir a tão desejada qualidade. Segundo as “Recomendações Específicas para a Educação de Infância Ensinos Básico e Secundário” a nível da autonomia das escolas e descentralização o CNE recomenda que se incentive a celebração dos contratos de autonomia entre as escolas/agrupamentos de escolas e a tutela, tendo em vista aumentar a responsabilidade pelos processos e resultados educativos. “(...) Assim como vê como fundamental que se estimule o funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica intermédia, com uma dimensão apropriada, e se promova o seu envolvimento nas principais decisões da vida das escolas/agrupamentos.” (CNE, 2012, p.316).

Os pontos fracos referidos no trabalho desenvolvido pelo observatório foram a necessidade de aprofundamento dos dados, principalmente os dados sociais e o trabalho a desenvolver no




âmbito da indisciplina; a capacidade para trabalhar mais dados e horários que possibilitassem a realização de reuniões de toda a equipa.

Comos pontos fortes indicados apareceram: a estruturação que o observatório veio trazer ao trabalho de análise de dados através da sistematização e isenção; a aposta na reflexão e a aposta na partilha do saber. As possibilidades futuras /oportunidades de melhoria apontaram para a continuidade da inclusão do Observatório no plano de melhoria do agrupamento enquanto investimento nas práticas pedagógicas e uma maior visibilidade do trabalho realizado por esta estrutura.




Recomendações Para o Processo de Criação de Observatórios


O trabalho de campo efetuado e a análise dos materiais recolhidos contribuíram para que se adquirisse um conhecimento muito profundo de todo o processo. Neste momento já com algum distanciamento promotor de discernimento em consciência se procede a algumas recomendações. As pessoas deverão ter sempre em mente que o objetivo de todo o trabalho realizado no âmbito da avaliação interna de uma qualquer organização é que no final do processo a autoavaliação cumpra os objetivos que se propôs alcançar enquanto instrumento ao serviço da qualidade das aprendizagens dos alunos. No estudo de Vanhoof & Petegem (2009) verificou-se que a preocupação com a qualidade da educação tem vindo a ser uma preocupação dos países europeus. Uma minoria das escolas estudadas conseguiu usar os resultados da autoavaliação para o desenvolvimento de medidas na escola e ao nível da sala de aula, para melhorar a qualidade da educação.

É com base neste pressuposto que se formulam as recomendações que a seguir se apresentam. As primeiras situam-se ao nível dos princípios e processos que deram origem à conceção e constituição do observatório.



-  Apoio do órgão da direção através da disponibilização de tempo e recursos e incentivo na concretização do trabalho a realizar pela equipa. O reconhecimento por parte do órgão de gestão é fundamental no incentivo à realização de determinadas funções que não estão livres de poder suscitar alguns constrangimentos e resistências.
-  No processo de criação/implementação do observatório os intervenientes deverão definir de forma clara e precisa os seus propósitos; os fundamentos; os objetos de análise e os elementos da equipa. Deverão dar a indicação clara do coordenador da equipa para que o processo seja transparente e entendido por todas as partes interessadas o que evitará constrangimentos e indefinições futuras. Já nesta fase se deve apostar na divulgação da informação pelos meios existentes na escola/agrupamento.
-  O ajustamento de horários entre os elementos da equipa o que deverá permitir a realização de reuniões conjuntas com vista à partilha de opiniões e o encontro de soluções evitando ao máximo as reuniões parciais.

As seguintes recomendações dizem respeito à orientação e desenvolvimento das principais atividades do observatório.

-  Definição de um plano estratégico/plano de ação em que as fases de avaliação estejam claramente definidas, assim como os domínios a trabalhar, os parâmetros a analisar, os recursos e tempo despendido em cada etapa e os momentos de avaliação.
-  Estabelecimento de uma quantidade exequível de domínios e parâmetros a trabalhar no espaço de tempo disponível, atendendo aos recursos humanos existentes, o que permitirá circunscrever o número de dados a trabalhar.
-  A análise efetuada aos dados escolares deverá ser realizada explicitando a metodologia utilizada e os instrumentos elaborados.

-  Envolvimento dos diversos órgãos existentes no agrupamento/escola no sentido de uma crescente participação de todas as estruturas com vista ao envolvimento dos docentes desde a sala de aula, passando pelos conselhos de turma e de ano, pelos grupos disciplinares, pelos departamentos, pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral. Numa envolvimento efetiva com repercussão na mudança de estratégias, no reajustamento dos processos de ensino/aprendizagem e na partilha de boas práticas.

As últimas recomendações são respeitantes à forma como se poderá avaliar o trabalho do Observatório.

-  Promoção da prática sistemática da reflexão como base da partilha, do enriquecimento e do crescimento profissional.
-  Implementação de um sistema de divulgação da informação simples e eficaz que chegue a todos os *stakeholders*. Este é um meio privilegiado para predispor a comunidade para o objetivo pretendido ajudando a vencer resistências e constrangimentos. Muitas vezes a ignorância é a grande inimiga da evolução e do crescimento, neste caso, da instituição/escola.

Reflexões Finais

O processo de implementação de um observatório do agrupamento de escolas, enquanto instrumento do processo de autoavaliação, implica sempre a mobilização dos vários agentes intervenientes no mesmo, ou seja, de todos os que direta ou indiretamente são afetados por este. A preocupação com a qualidade da escola tem vindo a aumentar e tornou-se importante em grande parte dos países europeus. Mas pouco se sabe sobre os fatores críticos do sucesso na utilização dos instrumentos de autoavaliação de uma escola. Resultado de um estudo efetuado Schildkamp & Visscher (2009) percebeu-se que as escolas variam na medida em

que são capazes de fazer uso dos resultados da autoavaliação para melhorar a qualidade da escola.

O observatório em estudo aparece integrado no processo de autoavaliação da escola e integra o Plano de Melhoria do agrupamento (PM). O PM é um dos principais objetivos da autoavaliação e as ações que constam do referido projeto representam atividades fundamentais para o bom desempenho das pessoas e da própria organização escolar. Num estudo realizado por McNamara *et al.* (2011) das lições a tirar com a experiência irlandesa e islandesa é que as escolas apresentam muita dificuldade em decidir que dados são relevantes para a melhoria da escola, em recolhê-los e em colocá-los em uso. O estudo mostrou que, depois de apoiados, os professores começaram a decidir por si mesmos que dados é que os iriam ajudar a procurar respostas para responder a questões que os ajudariam a modificar as práticas de sala de aula. Foram capazes de trabalhar em projetos que os ajudaram a tornar, a longo prazo, as suas experiências de sala de aula mais satisfatórias e efetivas. Esta perspectiva de desenvolvimento futuro também se aplica ao observatório estudado. Com apoio, estímulo e sustentação poder-se-á a longo prazo reduzir ou mesmo eliminar alguns constrangimentos e resistências que surgiram durante o desenrolar destes processos. Há que perceber que nem sempre ocorrem mudanças ou que estas podem ser muito lentas e dependem de diversos fatores. Um deles será sem dúvida a aposta na continuidade sustentada dos processos reflexivos com incidência nas práticas desenvolvidas em sala de aula e outro a melhoria dos processos de divulgação da ação do observatório nos diferentes setores da comunidade educativa, através da informação periódica do trabalho desenvolvido, dos resultados obtidos e da criação de mecanismos que envolvam a comunidade/escola nas ações desenvolvidas no âmbito desta estrutura. Tal como no estudo citado esperamos que as ilações retiradas nos ajudem a clarificar estes processos e a apontar caminhos para a melhoria.

A aposta passará por desenvolver investigações dentro da instituição/escola que permitam o aprofundamento do conhecimento dos processos pedagógicos desencadeados a partir da implementação de mecanismos internos de melhoria.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola Pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos avaliação educação*. São Paulo. V. 21, nº 46, p. 343-362, maio/ago. 2010.
- Afonso, Almerindo Janela; Esteban, Maria Teresa (orgs.) (2010). *Olhares e interfaces - reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em investigação. Um guia prático e crítico. Como fazer investigação em educação?* Edições ASA.
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação* (301).
- Alaíz, V., Góis, & E., Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Asa Editores.
- Alkin, M. (Ed.). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London: Sage, 2004.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação externa das escolas em Portugal*. (Acedido em 10 de junho de 2012 em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>).
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining de quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation* 33, 2010, 258.281. doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.004
- Baptista, Maria Emília Tomás - A auto-avaliação [Em linha]: estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade: estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra. Lisboa : [s.n.], 2007. 236 p.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benson, John T. (2000). Características de escolas eficazes. Wisconsin Department of Public Instruction Wisconsin Department of Public Instruction. Tradução autorizada: *Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola*, Universidades Lusíada. (Acedido em 9 de dezembro de 2012 em: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/planos-de-melhoria/escolas-eficazes/>).
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: *Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa, 80, 1-13.

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cacassus, Juan (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. A perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.71-78. (Acedido em 2 de dezembro de 2012 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=71>).
- Canário, Rui (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cuttance, P. (2006). O monitoramento da qualidade educacional. In M. Preedy, R. Glatter, R. Levacic. & Colaboradores. *Gestão em educação. Estratégia, qualidade e recursos* (pp 21-32). São Paulo: Artmed.
- McNamara, Gerry; O'Hara, Joe; Lisi, Penelope L.; Davidsdottir, Sigurlina (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland *Irish Educational Studies*; Mar2011, Vol.30 Issue 1, p63-82, 20p, 5 Charts. DOI: 10.1080/03323315.2011.535977
- Dias, Nuno F. de C.& Melão, Nuno F. R. (2009). *Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar*. *Revista de Estudos Politécnicos* 2009, Vol. VII, nº12, 193-214.
- EURYDICE, (2007). *Autonomia das escolas na europa políticas e medidas. Editorial do Ministério da Educação: GEPE*. (Acedido em 18 de janeiro em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf).
- Fernandes, D. (Coord.) (s/d). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Registos de avaliação: burocracia ou pedagogia? (Acedido em 4 de agosto de 2014 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/avaliacao-interna/index.php?s=directorio&pid=20#i>).
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007a). *Avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. Educação & Pesquisa*, v.33, n.º 3, 581-600. Universidade de São Paulo. Brasil.
- Fernandes, D. (2007b). *Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea*. Síntese da lição a proferir no âmbito de provas de agregação. Documento policopiado não publicado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fernandes, D. (2008a). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, pp. 347-372.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias e práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2008c). Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação de programas e de projectos pedagógicos. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, pp. 36-40. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2009). A propósito dos 25 anos de a nation at risk e a place called school. *A Página da Educação*, n.º 187, pp. 36-37.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M.T.Esteban e A.J.Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.
- Fialho, I, Oliveira, J. & Ferrinho, L. (2010). Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal – *Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC-Da exclusão à excelência*. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação Universidade de Évora, Évora, 16 a 18 de setembro de 2010.
- Flick, Uwe, (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo.
- Geldof, Sven; Stoffels, Ann; Thijs, Nick; Staes, Patrick (2011). Five Years of CAF 2006: From Adolescence to Maturity – What Next? - A study on the use, the Support and the future of the Common Assessment Framework. Netherlands: European CAF Resource Center.
- Gentili, P.A.A. & da Silva, T.T. (Orgs.) (1997). Neoliberalismo, qualidade total e educação. *Visões Críticas*, 5ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Gimeno, J. Sacristán (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, octava edición. Madrid: Ediciones Morata.

- Goetsch, David L., Davis, Stanley B. (2000). *Quality management: introduction to total quality management for production, processing, and services*. Upper Saddle River: Prentice-Hall
- Gomes, Álvaro (2004). *A escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition*. New York: McGraw Hill.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Incorporated.
- Holden, D. & Zimmerman, M. (2009). *A practical guide to program evaluation planning*. London: Sage.
- House, E. & Howe, K. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 79-102. Dordrecht: Kluwer.
- Jan Vanhoof, Sven De Maeyer & Peter Van Petegem (2011): Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis, *Educational Studies*, 37:3,277-287. DOI:10.1080/03055698.2010.506326
- Karagiorgi, Yasemina (2012).School Self-evaluation at an embryonic stage: Depicting teacher's experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 2012, Vol. 15(2), p. 199-220. DOI: 10. 1080/13603124.2011.605474 of Education).
- Ketele, Jean-Marie de; Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Petegem, P. & Visscher, (2012): The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, 38:1, 125-152. DOI: 10.1080/1411926.2010.528556
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa –Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), Article 2. Retrieved DATE from <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- OECD (2012), *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264130852- en Observatório de melhoria e da eficácia da escola.

- (2010). *Características de escolas eficazes: Winsconsin department of public instruction*. Porto: Universidade Lusíada.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Planos de melhoria da escola: Uma introdução*. Porto: Universidades Lusíada.
- Oliveira, R. & Araújo, G. (2006). *Qualidade do Ensino: Uma Nova Dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista da Educação, 28, pp. 5-23.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª Ed., Newbury Park, Sage Publications.
- Patton, M. (2003). Utilization-focused evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 223-244. Dordrecht: Kluwer.
- Petegem & Vanhoof (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation* 33,2007, 101-119. DOI: 10.1016/j.stueduc.2007.04.001
- Pinho, Paulo (2011). Reflexos da avaliação externa na organização escolar [Em linha]. *Um estudo nu Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Lisboa: [s.n.], 2011. 2 vols.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Santomé, J. T. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Sarrico, Rosa e Coelho (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? (pp. 56-67). *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. Abr/Jun 2008. (Acedido em 31 de janeiro de 2012 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>).
- Scheerens, Jaap (2000). *Improving school effectiveness, In Fundamentals of Educational Planning*. Nº 68. Paris: UNESCO
- Scheerens, Jaap (2004). The Evaluation Culture. In *Studies in Educational Evaluation* (pp 105-124). Netherlands: Elsevier Science Ltd.
- Schildkamp, Kim; Visscher, Adrie (2009). Factors influencing the Utilisation of a School Self-evaluation instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 2009, Vol.35(4), p.150-159. DOI: 10.1016/j.stueduc.2009.12.001 of Education).
- Schildkamp, Kim; Visscher, Adrie (2010). The Utilisation of a School Self-evaluation instrument. in *Educational Studies*, 2009, Vol.36(4), p.371-389. DOI: 10.1080/03055690903424741 of Education).
- Scriven, M (2000). Evaluation Ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T.Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, pp. 249-278. Boston: Kluwer.

- Shadish, W., Cook, T. e Campbell, D. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin, 2004.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simons, Helen (1999). Avaliação e reforma das escolas. In *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Nóvoa, A. & Estrela, A. (orgs) (pp-157-169). Porto: Porto Editora.
- Simons, Helen (2002). School self evaluation in a democracy. In Nevo, D. (2002). *School-Based evaluation: An international perspective*, (pp. 17-34). Amesterdan Tokyo: JAI Press.
- Sim-Sim, Inês (coord.) (2005). *Necessidades educativas especiais - Dificuldades da criança ou da escola?* Texto Editora. Lisboa.
- Stake, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- Stake, R. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 63-68. Dordrecht: Kluwer
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Stake, R.E. & Schwandt, T.A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I.F. Shaw, J.C. Greene, & M.M. Mark (Eds.). *The Sage Handbook of Evaluation*, (pp.404-418). London: Sage.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D.Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), pp. 33-83. Dordrecht: Kluwer.
- Vanhoof, Jan; De Mayer, Sven; Van Petegem, Peter; (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: A multi-level path analysis, 2011, Educational Studies, 2011, Vol.37(3), p.277-287. DOI: 10. 1080/03055698.2010.506326 of Education).
- Wiggins Sam P. (s/d). *A view of a place called school* in ASCD. (Acedido a 2 de fevereiro de 2013 em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198304_wiggins.pdf).

- Wolcott, Harry F., (1994). *Transforming qualitative data*. Description, analysis, and interpretation. London: SAGE Publications.
- Wolcott, Harry F., (2009). *Writing qualitative research*. 3rd ed. London: SAGE Publications.
- Yin, R. The case study as a tool for doing evaluation. *Current Sociology*, 40, p. 121-137, 1992.

Legislação Referida

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril

Despacho n.º 4150/2011 de 4 de Março

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho

Portaria n.º 265/2012 de 30 de Agosto

Despacho normativo 13/A2012 de 5 de junho

Sites Consultados

Portal da IGEC <http://www.ige.min-edu.pt>

Conselho Nacional de Educação <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes>

Anexos

Anexo A - Quadro Síntese dos Artigos Científicos Analisados

Ano	Título/Artigo Científico	Fonte	Data/ Consulta	Sumário
2007	Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and School Development: Lessons From a Flemish Perspective Vanhoof & Petegem (2007)	b-on	13/10/12	As diversas contribuições sobre a garantia da qualidade argumentam com frequência que em educação é aconselhável uma relação complementar e integrada entre avaliação externa e avaliação interna. O presente artigo estabelece como investigar o papel que a avaliação interna deve ou pode cumprir relativamente à avaliação externa. Conclui que os argumentos para uma integração de ambas são extremamente positivos. Olhando para algumas experiencias flamengas a questão é saber <u>se se pode conciliar a responsabilização e a melhoria da escola</u> , esta questão é complexa e exige uma resposta cuidadosa e qualificada. [Bélgica]
2007	Determining de quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure Baartman <i>et al</i> (2007)	b-on	13/10/12	Os métodos de avaliação estão a mudar e a forma de determinar a sua qualidade também tem de mudar de acordo. O uso do Programa de Avaliação de Competências (CAPs) que envolvem o uso tradicional dos testes e novos métodos de avaliação, e que envolvem ambos a avaliação formativa e sumativa. Para ajudar as escolas a avaliar os seus CAPs foi desenvolvido um procedimento de autoavaliação realizado por funcionários da própria escola. Foi usada a autoavaliação em virtude de ser cada vez mais usada como uma alternativa à avaliação externa. Três funcionários de oito escolas avaliaram os CAP através da autoavaliação. <u>Os resultados mostram que as escolas parecem usar experiências pessoais, principalmente para apoiar suas avaliações e precisam de ser apoiados no processo de realizar uma autoavaliação.</u> [Holanda]
2009	Attitudes towards school self-evaluation Vanhoof, Petegem & De Maeyer, (2009)	b-on	18/10/12	A pesquisa mostra que uma atitude positiva em relação à autoavaliação é uma pré-condição que favorece uma autoavaliação de sucesso. O artigo descreve como a autoavaliação é vista nas escolas holandesas e investiga se as características da escola, podem explicar as diferenças das atitudes dos indivíduos. O estudo abrangeu 2716 diretores e professores, em 96 escolas. A pesquisa mostra que os respondentes demonstram uma atitude mais positiva no que diz respeito à possibilidade do uso dos resultados da autoavaliação do que

Ano	Titulo/Artigo Cientifico	Fonte	Data/ Consulta	Sumário
				perante o próprio processo de autoavaliação. <u>A análise efetuada demonstrou ainda que a atitude para com a autoavaliação está relacionada com as características de funcionamento, mais amplo da escola, onde os respondentes trabalham.</u>
2009	Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument SchildKamp & Visscher (2009).	b-on	13/10/12	Em muitos países europeus a preocupação com a qualidade da escola tornou-se importante e para suportar esta atividade têm sido, criados e desenvolvidos, um número de instrumentos de autoavaliação de elevada qualidade. No entanto pouco se sabe sobre os fatores críticos do sucesso n utilização dos instrumentos de autoavaliação de uma escola. Do estudo efetuado ficou claro que as escolas variam na medida em que são capazes de fazer uso dos resultados da autoavaliação para melhorar a qualidade da escola. <u>São muitos os fatores que influenciam o uso do instrumento da autoavaliação, incluindo uma atitude positiva em relação à autoavaliação, a capacidade de inovação da escola e o grau em que os resultados da avaliação respondem as necessidades dos utilizadores.</u>
2010	The utilisation of a school self-evaluation instrument Schildkamp & Visscher (2010)	b-on	18/10/12	A preocupação com a qualidade da educação tem vindo a ser uma preocupação dos países europeus. As expetativas são elevadas mas existe pouco conhecimento acerca da natureza e da extensão do uso dos instrumentos de autoavaliação dentro da escola. Do estudo verificou-se que as escolas variam na medida em que são capazes de usar os resultados da autoavaliação. <u>Uma minoria das escolas estudadas conseguiu usar os referidos resultados para o desenvolvimento de medidas na escola e ao nível da sala de aula, para melhorar a qualidade da educação. [Holanda]</u>
2010	Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation Vanhoof & Petegem (2010)	b-on	13/10/12	Este artigo foca a autoavaliação. Se esta cumpre indicadores de qualidade e se as diferenças podem ser encontradas entre os juízos de qualidade dos diretores e da inspeção. Os resultados mostram que ambos se declaram, de uma maneira geral, satisfeitos com a qualidade das autoavaliações. Isto levanta a questão da validade e a confiabilidade da avaliação dos diretores e da inspeção.
2011	School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project Karagiorgi, Y. (2012)	b-on	18/10/12	Este estudo de caso pretendeu inquirir a jornada de uma escola primária Greco-cipriota através de um processo de autoavaliação. Este estudo sublinha a importância da dimensão ideográfica e nomotética da cultura da escola para o desenvolvimento do processo de autoavaliação

Ano	Titulo/Artigo Cientifico	Fonte	Data/ Consulta	Sumário
				da escola. As considerações emergentes parecem confundir questões de eficácia escolar e sustentação a melhoria da escola subjacentes a uma autoavaliação global/mundial e a necessidade de desenhar uma linha entre os dois paradigmas. <u>Em busca de uma abordagem mista, medidas como o foco nos resultados da autoavaliação juntamente com o estabelecimento da autonomia das escolas podiam facilitar o início e a sustentabilidade dos processos de autoavaliação.</u> [Grécia]
2011	Operationalising self-evaluation in schools: t experiences from Ireland and Iceland McNamara, <i>et al</i> (2011)	ebscohos	13/10/12	<p>A inspeção escolar, a autoavaliação e a relação entre ambas são um importante e corrente tema dos correntes debates de política educativa.</p> <p>Das lições a tirar com a experiência irlandesa e islandesa é que as escolas têm problemas na realização de autoavaliações. Segundo o autor do artigo que cita Geert and Verhoeven (2003) descobriram que as escolas apresentam muita dificuldade em decidir que dados são relevantes para a melhoria da escola, em recolhê-los e ainda maiores dificuldades em colocá-los em uso. As escolas nestes dois países encontraram, pelo menos, inicialmente, dificuldades similares. Perante a quantidade de dados recolhidos em ambos os países afirmaram que não conseguiam lidar com essa situação devido a falta de recursos humanos e as necessárias qualificações (p.17). Pior do que este facto é que não existia a evidência de que esses dados os ajudassem a decidir as estratégias para a real melhoria da escola. No entanto quando os professores foram treinados para decidir por si mesmos que dados é que os iriam ajudar a procurar respostas para responder a questões que os ajudariam a modificar as práticas de sala de aula aconteceram mudanças notáveis, quer na Irlanda quer na Islândia. Mas o sucesso das intervenções relatadas merece uma investigação mais aprofundada. Os professores não foram treinados/ensinados para realizar pesquisas, <u>necessitam de apoio. Pela experiência Islandesa esse apoio não tem que ser dispendioso, extenso, ou consumir tempo, mas tem que lá estar. E desta forma os professores que trabalham a autoavaliação serão capazes de trabalhar num projeto empolgante que os pode ajudar a tornar, a longo prazo, as suas experiências de sala de aula mais satisfatórias e efetivas.</u> [Irlanda e Islândia]</p>

Ano	Titulo/Artigo Cientifico	Fonte	Data/ Consulta	Sumário
2011	Variation in the conduct and the quality of self evaluations: a multi-level path analysis Vanhoof, De Maeyer & Petegem (2011)	b-on	18/10/12	Enquanto, em algumas escolas a autoavaliação conduz a valiosos resultados, noutras isto só é verdade em menor grau e noutras de modo nenhum. Isto levanta a questão em como é que as diferenças nos resultados da autoavaliação podem ser explicados. O estudo analisa em que medida os resultados da autoavaliação são determinados pela forma como a autoavaliação é conduzida, pelas características gerais de funcionamento da escola e pelo apoio de que a escola desfruta. <u>Mil setecentos e oitenta e seis, diretores e membros da equipa, de 96 escolas, primárias e secundárias, responderam a um questionário escrito que providenciaram forte informação empírica” atitude em relação à autoavaliação”, autoavaliação como uma política de ação”, “autoavaliação como um ato de pesquisa” são indicadores poderosos da qualidade da autoavaliação.</u>
2012	The Impact of School Self-Evaluation Upon Student Achievement: A Group Randomisation Study Demetriou & Kyriakides (2012)	b-on	18/10/12	Este artigo investiga o impacto de três diferentes abordagens por forma a estabelecer mecanismos de autoavaliação sobre o desempenho dos alunos. Criaram-se quatro grupos, um grupo de controlo. No final os três grupos experimentais tiveram melhores resultados que o grupo de controlo. [Chipre]
2012	The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders Schildkamp, <i>et al</i> (2012)	b-on	18/10/12	Este artigo apresenta o resultado de dois estudos do uso da autoavaliação na Holanda e Flandres. Foca-se em que forma os resultados do uso instrumental da autoavaliação podem ser encontrados nas escolas e como podem ser explicados os diferentes usos da autoavaliação entre as escolas. <u>Os resultados mostram que o uso dos resultados da autoavaliação, em ambos os contextos, é limitada.</u> Os resultados mostram ainda que estas diferenças podem ser explicadas pelas <u>diferenças nas características de organização das escolas, características de implementação e as características da própria autoavaliação das escolas.</u>
2012	The Process and Results of School Self-Evaluation Through the Eyes of Experts: A Delphi Study Vanhoof & Petegem, (2012)	ebscohost	13/10/12	Cada vez mais se espera que as escolas assumam parte da responsabilidade para garantir e desenvolver uma <u>educação de qualidade</u> . Um exemplo desta tendência é a <u>autoavaliação da escola</u> . A análise da literatura revela que há grandes expectativas mas <u>a evidência empírica relacionada com a realização e os resultados da autoavaliação ainda é limitada</u> e ainda não temos um enquadramento que nos permita fazer afirmações acerca do

Ano	Titulo/Artigo Cientifico	Fonte	Data/ Consulta	Sumário
				<p>assunto. O resultado de um estudo entre 16 peritos flamengos em educação levou-nos a um conjunto de critérios para a descrição e avaliação da qualidade das autoavaliações. Os seus argumentos, experiências e opiniões também serviram para clarificar os fatores que são importantes na realização de autoavaliações de alta qualidade.</p>

Anexo B - Quadro Síntese da Análise de Dissertações/Estudos /Comunicações

Instituição	Área	Autor	Ano	Tipo	Tema	Abordagem	Metodologia	Objetivo	Resultados/Conclusão
IU	ADE		2010	Trabalho de Projeto	A avaliação das escolas no quadro atual das políticas públicas em educação.	O Projeto aborda a autoavaliação numa perspectiva de melhoria da escola (School Improvement) pois, focaliza os seus objetivos na melhoria dos processos educativos.	A metodologia adotada insere-se no quadro do modelo de autoavaliação participado.		As sessões promovidas para a construção do PAVE (perfil de autoavaliação da escola) constituíram o ponto mais alto do processo e revelaram ser um método ideal para a seleção das áreas prioritárias para a avaliação, e que o sucesso de um projeto de melhoria das escolas está associado a uma liderança democrática e participativa, capaz de mobilizar a comunidade educativa a envolver-se ao longo de todo o processo. <u>A escola possui um clima favorável para promover uma cultura de reflexão crítica de questões que podem contribuir para a melhoria dos processos educativos dos nossos alunos.</u>
IU	ADE		2011	Trabalho de Projeto	Auto-avaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola: a participação dos actores-chave da comunidade educativa	Apresenta sumariamente, as etapas que constituíram o projeto de intervenção – auto-avaliação da escola – e que pretendem ilustrar o caminho que percorri desde a divulgação, implementação, passando pela criação de instrumentos para recolha, tratamento, análise e interpretação de dados.			
IU	ADE		2011	Dissertação	Auto-avaliação: um estudo de caso numa escola secundária		O dispositivo empírico montado usou como recursos a entrevista aos elementos da equipa de autoavaliação à diretora da escola e à presidente da Associação de Pais, privilegiando o olhar sobre o desenrolar do processo por parte dos atores que	O objetivo central da investigação consiste em obter dados empíricos, que, em conformidade com a problemática, e subjacente a um contexto de avaliação, contribuíam para compreender melhor o impacto da	A implementação do processo de autoavaliação foi sentido com alguma resistência da parte dos atores educativos mas trouxe à escola mudança de mentalidades e comportamentos embora nem sempre de forma pacífica. Ficou sobretudo uma <u>importante sensibilização não só para a reflexão acerca da importância da prática da autoavaliação</u> mas também para as

							estavam diretamente envolvidos na implementação da autoavaliação na escola. Recorremos também à observação participante e à análise documental.	implementação do processo de autoavaliação e para o seu questionamento enquanto instrumento de regulação social no quadro das tendências de reconfiguração do Estado.	dificuldades sentidas na sua operacionalização.
UMI	DC		2006	Dissertação	Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal		Questionário enviado às escolas em versão eletrónica.	Conhecer os dispositivos de avaliação desenvolvidos pelas escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sob a alçada da Direção Regional de Educação do Norte (N=406).	Das contradições que emergiram do presente trabalho, a mais significativa prende-se com alguns aspetos presentes ao nível da ação, <u>que levantam dúvidas quanto à possibilidade de concretizar a principal intenção – a autoavaliação como um meio de aprendizagem.</u> Assim, os aspetos que sobressaem são: 1) a possível existência de uma avaliação parcelar da escola sem ter presente uma visão holística; 2) o reduzido envolvimento de toda a comunidade educativa ao longo do processo; 3) o conjunto reduzido e pouco variado de métodos de recolha de informação; 4) os efeitos reduzidos dos resultados na formação da comunidade educativa.
UMI	ADE		2011	Dissertação	Avaliação externa de um agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais	Pretende-se compreender os efeitos do processo de avaliação em contexto da organização escolar, algumas das suas implicações em termos de reformulação e mudança na ação da organização	Estudo de natureza qualitativa /interpretativa	O objetivo deste trabalho é questionar esse discurso e discutir o seu alcance.	
UL	ADE	Batista, Tomás	2007	Dissertação	A auto-avaliação: estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade: estudo num agrupamento				Do estudo conclui-se que a autoavaliação é percebida como uma realidade já existente no agrupamento. É considerada essencial para a aprendizagem e melhoria da

UL					de escolas do Concelho de Sintra.				organização e da qualidade do serviço educativo, o que não acontece com a avaliação externa, que não é desejada. Este processo deve ter a intervenção de todos os elementos da comunidade: informação, participação e reflexão de todos para todos, professores, educadores, alunos, funcionários e encarregados de educação.
	ADE	Pinho, Paulo	2011	Dissertação	Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo		Interpretativa e qualitativa que privilegiou a modalidade de estudo de caso		Este estudo enaltece que, mesmo numa organização em que as lideranças têm da avaliação externa a representação de mais um processo burocrático-formal sem influência nas dinâmicas internas, o Programa da Avaliação Externa das escolas, ao associar na sua filosofia de implementação as modalidades externa e interna de avaliação, contribui de forma inelutável para uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento e dos serviços prestados pela escola.
UE	PE	Fialho, Oliveira e Ferrinho	2010	Estudo/Comunicação	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola: Análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal			Perceber em que medida a escola realiza e torna efetiva a avaliação da qualidade do seu funcionamento e de que forma e até que ponto utiliza o conhecimento obtido para melhorar o seu desempenho e o serviço que presta.	Constatou-se através do estudo realizado em 40 unidades de gestão, no período entre 2006/09 que o domínio capacidade de autorregulação e melhoria das escolas é o que mais carece de melhoria. No fator autoavaliação foram referidos mais aspetos negativos do que positivos, em que destacamos de entre outros aspetos, o reduzido ou inexistente impacto de planos de melhoria nas práticas profissionais. Este aspeto pela importância que assume no desenvolvimento de práticas educativas, merece ser alvo de um estudo mais aprofundado mas que ainda há muito a fazer no sentido da otimização destes processos.

Anexo C - Guião de Entrevista

Este guião pretende ser uma referência a considerar nesta fase do estudo.

A realização da entrevista orienta-se por tópicos referentes a cada um dos domínios.

Foi considerada a matriz da investigação e as questões de investigação do processo em avaliação.

As entrevistas são abertas semi-diretivas e focam os temas abaixo designados.

Pretende-se conhecer a opinião sobre a forma como decorreu o processo de constituição e desenvolvimento do Observatório.

Designação dos Blocos	Objetivos	Questões
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	Informar sobre os objetivos da entrevista e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
B Constituição do Observatório	Conhecer as razões que suportam o aparecimento do observatório	Saber os fundamentos da origem do observatório; Saber o percurso adotado na construção do observatório Saber do envolvimento das estruturas do agrupamento Saber da formação de suporte ao processo de constituição do Observatório
C Implementação do Observatório	Identificar o modo de escolha dos elementos Identificar o papel de cada um Identificar os modos de desenvolvimento do observatório Reconhecer o papel do Observatório (O) na Avaliação Interna(AI) e sua relação com a Avaliação Externa (AE)	Saber como se processou a escolha dos elementos Saber que papel desempenha cada um Saber como se processa o desenvolvimento de implementação do Observatório Saber o papel do Observatório na Avaliação Interna Saber a relação do Observatório com a Avaliação Externa
D Ponto da situação do observatório	Conhecer os obstáculos encontrados Conhecer os avanços efetuados Refletir sobre o trabalho desenvolvido Conhecer o envolvimento dos diversos stakeholders	Identificar os pontos fortes e pontos fracos do trabalho desenvolvido Fazer um balanço do trabalho desenvolvido durante o 1º ano de implementação do observatório Dar opinião sobre o envolvimento da comunidade
E Expetativas	Emitir juízos de valor sobre o futuro do Observatório	Informar sobre as probabilidades futuras do Observatório

Anexo D- Visão Global das Questões/Dimensões

Dimensões	Questões
Motivações para a criação do observatório	Conhece os motivos que estiveram na origem da constituição do observatório?
Fundamentos principais	Conhece as principais orientações/razões que presidiram à constituição do observatório?
Propósitos estabelecidos	No que respeita aos propósitos/objetivos[princípios] subjacentes à sua constituição, tem conhecimento dos mesmos? Pode referir algum?
Dinâmicas da conceção e constituição	Reconhece como é que a equipa, foi constituída? Quais os seus elementos?
	Em caso de resposta negativa às questões anteriores quais seriam os objetivos/propósitos que deveriam estar na base da constituição do observatório do agrupamento?
Principais objetos de observação/análise	Quais foram os principais objetos de observação/análise escolhidos pela equipa do observatório?
Formas de implementação	Como foram definidos? Que tipo de dados, são trabalhados? Como?
Dinâmicas de trabalho/de implementação	Existe algum tipo de monitorização do trabalho efetuado? Em caso afirmativo, como se processa? Em caso negativo porque acha que isso aconteceu e o que poderia ser feito para alterar essa situação?
Relações dos diferentes sectores da comunidade escolar com as dinâmicas do observatório	A informação produzida é disponibilizada à restante comunidade? De que forma? Através de que meios? Em que órgãos?
Envolvimento dos principais <i>stakeholders</i>	Existe envolvimento por parte da comunidade/docentes dos diversos departamentos/direção/conselho geral?
Disseminação da informação	Como é que são transmitidos os resultados do tratamento/análise efetuada?
Informação produzida	Que tipo de informação é divulgada?
Utilização da Informação	Que utilização é dada a essa informação?
Relações com a avaliação interna/externa	Sabendo que a Avaliação Interna é de carácter obrigatório e que se encontra consignada na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, em que medida é que o trabalho desenvolvido pelo observatório contribui para o cumprimento das metas consagradas no Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente no domínio da referida Avaliação Interna do Agrupamento? No âmbito do trabalho desenvolvido pelo observatório do agrupamento, quais poderão ser os seus contributos para o processo de Avaliação Externa, sabendo que, nos termos da lei, a avaliação se estrutura com base na autoavaliação e na avaliação externa?
Utilidade (Perceções dos principais <i>stakeholders</i>)	Identifica contributos relevantes no trabalho desenvolvido pelo observatório?
Relações com a vida pedagógica do agrupamento	Reconhece pontos fortes e/ou pontos fracos no trabalho desenvolvido? Consegue identificar as possibilidades futuras do Observatório?
	Gostaria de acrescentar algo que considerem importante: mais alguma questão/aspecto que gostariam de incluir na entrevista?

Anexo E - Quadro dos Participantes

Participantes	Idade	Gênero	Grupo de recrutamento	Categoria profissional	Tempo de serviço (anos)	Cargo(s)
P1	48	F	110	Quadro de Agrupamento	25	Presidente do Conselho Geral Professora titular de turma do 1º Ciclo Elemento da equipa do Observatório
P2	61	F	500	Quadro de Agrupamento	38	Diretora Presidente do Conselho Pedagógico
P3	49	F	620	Quadro de Agrupamento	30	Coordenadora do Departamento de Expressões/ Coordenadora. da Equipa do Observatório Elemento do Conselho Pedagógico Elemento da equipa do Observatório
P4	51	F	230	Quadro de Agrupamento	23	Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º Ciclo Elemento do Conselho Pedagógico Elemento da equipa do Observatório
P5	60	M	230	Quadro de Agrupamento	34	Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais Elemento do Conselho Pedagógico Elemento da equipa do Observatório
P6	46	F	100	Quadro de Zona Pedagógica	21	Coordenadora do Departamento do Pré-escolar Elemento do Conselho Pedagógico Elemento da equipa do Observatório
P8	49	F	910	Quadro de Zona Pedagógica	23	Coordenadora do Serviço de Apoio à Aprendizagem Elemento do Conselho Pedagógico
P9	57	F	200	Quadro de Agrupamento	38	Coordenadora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Elemento do Conselho Pedagógico
P10	50	F	200	Quadro de Zona Pedagógica	26	Coordenadora da BECRE Elemento do Conselho Pedagógico
P11	55	F	330	Quadro de Zona Pedagógica	23	Coordenadora do Diretores de Turma 2º Ciclo Elemento do Conselho Pedagógico
P12	43	F	230	Quadro de Zona Pedagógica	17	Professora do 2º Ciclo de Matemática
P13	46	F	910	Contratado	17	Professora de educação especial Elemento do Conselho Geral
P14	34	F	230	Contratado	9	Professora do 2º Ciclo de Português
P15	40	F	110	Quadro de Agrupamento	16	Professora do 1º Ciclo Coordenadora de Estabelecimento
P16	38	F	250	Contratado	11	Professora de Música 2º e 3º Ciclo